

Rozhodnutie stať sa učiteľom - pohľad kvalitatívneho výskumu

Peter Gavora

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

Anotácia: Článok referuje o výskume, ktorého cieľom bolo opísať a analyzovať motívy, ktoré viedli vybranú skupinu učiteľov k voľbe profesie. Jedenásti učitelia vyrozprávali svoj životný príbeh, z ktorého sa indukovali interpretačné kategórie: rodinné prostredie v čase detstva, osobnostné vlastnosti mladého človeka, skúsenosti zo školy ako inštitúcie, rolové vzory, kľúčové osoby a zlomové udalosti. Ukázalo sa, že rozhodnutie stať sa učiteľom vzniká postupne v týchto etapách: prvotná inšpirácia učiteľstvom, vytvorenie prekonceptu roly učiteľa, identifikácia s rolou učiteľa, prvotná vízia, spresňovanie pod vplyvom ďalších skúseností a rozhodnutie stať sa učiteľom.

Kľúčové slová: kvalitatívna metodológia výskumu, životný príbeh učiteľa, narácia, rola učiteľa, profesná motivácia, voľba profesie

Vo viacerých momentoch života si človek položí otázku Kto som? Kam smerujem? Čím chcem byť? Jedným z týchto momentov je aj voľba profesie. V tejto štúdiu ide o ľudí, ktorí si zvolili profesiu učiteľa, a cieľom štúdie bolo analyzovať, ktoré potenciality osobnosti a ktoré životné situácie a skúsenosti viedli skúmané osoby k rozhodnutiu zvoliť si túto profesiu.

Rozhodnutie o voľbe profesie nevzniká obyčajne náhle, ale postupne dozrieva. Povstáva na základe mnohých okolností a situácií, v ktorých sa človek ocitá a v ktorých meria svoje možnosti, hodnotí svoje úspechy i zlyhania a dáva do súladu svoje očakávania a naplnené ciele. Pred voľbou profesie teda prebieha akýsi audit vlastných možností. Často sa uskutočňuje latentne, skryto, ale po čase a v istej situácii sa verbalizuje, človek viac alebo menej presne formuluje svoje predstavy o budúcej profesii.

Doterajšie výskumy o voľbe učiteľskej profesie sa sústreďovali hlavne na motiváciu študentov učiteľstva zapísať sa na pedagogickú školu alebo učiteľskú fakultu. Nevieme však, aký bol ich ďalší osud. Mnohí z nich mohli po ukončení školy učiť len krátko, a potom vyučovanie zanechali, iní dokonca učiť ani nezačali a po absolvovaní učiteľského štúdia sa zamestnali v inej oblasti. Pri týchto výskumoch sa obyčajne použil ako metóda zberu údajov dotazník alebo štruktúrované interview.

V tomto výskume sme zvolili iný prístup. Skúmali sme učiteľov, ktorí zostali vo svojej profesii a pracujú ako učitelia dlhý čas. Tvoria teda akési "zdravé jadro" profesie. Vo výskume sa uplatnila kvalitatívna metodológia a použilo sa rozprávanie učiteľa o svojom **životnom príbehu** (life story, life history). Tým sme sa vyhli kusým odpovediam, ktoré nie sú zapustené do širokých životných situácií, ako je to typické pre dotazníky a štruktúrované interview. Životný príbeh ukazuje človeka v kontinuu času a nie vo výrezoch. Zaujímali nás nielen motívy voľby profesie, ale i impulzy vychádzajúce z rodiny a zo školy a vôbec zo sociálno-kultúrneho prostredia, v ktorom človek vyrastal. Sústredili sme sa na detstvo skúmaných osôb a na ich štúdium v základnej a strednej škole, pretože literatúra zdokumentovala (J. G. Knowles 1992), že v už v tomto životnom období existujú impulzy,

ktoré rozhodujú o budúcom smerovaní mladého človeka. Mapovali sme teda široké vnútorné a vonkajšie sily, ktoré pôsobia na genézu budúceho učiteľa.

Azda je vhodné priznať sa, že téma tohto výskumu nebola pôvodne stanovená dopredu. Vynorila sa pri čítaní prepisov rozprávania učiteľov o ich živote. Rozprávania obsahovali témy, situácie a okolnosti, ktoré motivovali voľbu učiteľskej profesie a priam sa ponúkali na hlbšiu analýzu, takže sme túto príležitosť využili.

Výskum životného príbehu patrí do rámca **kvalitatívnej metodológie**. Stručne pripomenieme, že kvalitatívny výskum prebieha tvárou v tvár výskumníka a skúmanej osoby, výskumník prijíma situácie tak, ako ich vidí skúmaná osoba, zaujímajú ho subjektívne významy, ktoré javom, udalostiam a ľuďom skúmaná osoba pripisuje. Údaje sú holistické, zachytávajú široké osobnostné, sociálne, kultúrne a ďalšie faktory. Výskumné dáta tvoria rozsiahle a podrobné opisy prostredia a výrokov skúmaných osôb. Kvalitatívny výskum je induktívny - teória povstáva z dát. Podrobnejšie o kvalitatívnom výskume napísali M. Kučera (1992), M. Disman (1993), A. Strauss - J. Corbinová (1999), Š. Švec a kol. (1998), P. Gavora (2001a) a iní.

Pri výskume životného príbehu učiteľa existuje niekoľko základných stratégií:

1. Keď je predmetom skúmania len **jedna osoba**, vytvára sa hlboký individuálny portrét učiteľa ako jedinečného človeka-profesionála. Prezentuje sa línia jeho života obyčajne od narodenia až po súčasnosť. Tento spôsob je vo výskume veľmi frekventovaný, napr. T. J. Templin a kol. (1994) opisujú životný príbeh učiteľa telesnej výchovy na strednej škole v Británii, R.V. Bullough skúmal jednu učiteľku opakovane po niekoľko rokov (R.V. Bullough - K. Baughman 1997). My sme ho použili pri skúmaní učiteľky v predchádzajúcom výskume (Gavora 2001b).
2. Keď je **skúmaných osôb viacej** (3 - 4), prezentuje sa podrobný individuálny portrét a línia života každej z nich podobne ako v predchádzajúcom prípade a jednotlivé línie sa dávajú do vzťahu, porovnávajú sa a zisťujú zhodné a odlišné vlastnosti a okolnosti. Takto je to napríklad v štúdiu o troch učiteľoch D. Raymondovej, R. Butta a D. Towsenda (1992).
3. Ak je skúmaných osôb **ešte viacej**, nie je priestor na prezentáciu individuálnych portrétov a životnej línie (platí to obzvlášť, keď ide o časopiseckú štúdiu). Autor podáva akýsi **hromadný portrét**, do ktorého síce každá skúmaná osoba zapadá, ale jej individualita sa príliš nezodrazňuje. Situácie, udalosti a prostredie jednotlivých osôb sa porovnávajú ako v predchádzajúcom prípade. Takto je to napríklad v štúdiu o šiestich riaditeľkách škôl, ktorú uverejnila V. Hallová (1994).
4. Individuálny portrét a životná línia osôb sa nepodáva a neprezentuje sa ani krížové porovnanie. Z vlastností, osudov, udalostí atď. skúmaných osôb autori **urobia selekciu** a pomocou nej vytvorí novú osobu. Táto osoba nikdy neexistovala, je to len konštrukcia, a tá nie je jedinečná, pretože nikdy nežila. Je to **syntetický produkt**, ktorý však dobre slúži na výskumné a didaktické potreby. Tento postup použili F.M. Connelly, D.J. Clandinin a M. F. He (1997) a ich produktom je učiteľka Šiao, ktorá je čínskeho pôvodu.

V našom výskume sme si zvolili stratégiu číslo 3. Dôvodom bol pomerne malý priestor na publikovanie v časopiseckom článku, ale aj metodologická zvedavosť - úsilie získať osobné skúsenosti s touto stratégiou.

ÚČASTNÍCI

Ako je to obvyklé pri kvalitatívne orientovanom výskume, i tu sa použil zámerný výber osôb. Kritériom bolo, že osoba si nielen zvolila učiteľskú profesiu, ale aj zostala v nej väčšinu svojho života. Účastníci boli učiteľia v strednom a staršom veku: najmladší z nich mal 40 rokov, väčšina však bola staršia, dvaja už boli na dôchodku. Jedna učiteľka zotrvala na tej istej škole po celú svoju učiteľskú dráhu, ale ostatní prešli niekoľkými školami v rôznych regiónoch Slovenska. Niektorí museli prekonať závažnú prekážku v učiteľskej činnosti, ktorá ukázala ich húževnatosť a vytrvalosť.

Išla som učiť do materskej školy. Bola to malá dedinka, kde sa hovorilo po maďarsky. A ja som po maďarsky ani ceknúť. Viete si to predstaviť? Nevedela som, čo budem robiť. Ale ono to išlo! Pomocou obrázkov, svojpomocne vyrobených pomôcok. Využila som všetky svoje schopnosti a možnosti. (Anežka)

Niektoré osoby nakrátko odišli z profesie, ale potom sa vrátili. Zvíťazila náklonnosť k tejto profesii.

Hoci som nejakú dobu vykonávala prácu účtovníčky, ktorá bola lepšie honorovaná, vôbec ma neuspokojovala, nenapĺňala, musela som sa vrátiť k deťom. (Anežka)

Výber starších osôb bol motivovaný aj tým, aby existoval dostatočný odstup od momentu voľby povolania a dostatočne dlhá doba na preverenie vernosti tejto profesii. Z hľadiska metodológie výskumu bola dôležitá dlhá životná línia, aby bolo rozprávanie dostatočne zakotvené v životných situáciách a poskytlo bohatý naratívny materiál na analýzu.

Spolu sme analyzovali rozprávanie 11 učiteľov - desiatich žien a jedného muža. Piaty absolvovali strednú pedagogickú školu a šiesti učiteľskú fakultu.

Keďže pri tomto type výskumu ide o údaje, ktoré sa týkajú súkromia človeka, je dôležité kryť jeho identitu. Používame preto fiktívne mená. Aby sme znížili možnosť, že by meno asociovalo s konkrétnym žijúcim človekom, všetky mená sa začínajú na písmeno A. Z podobných dôvodov sme sa vyhli i menovaniu lokalít, v ktorých učiteľia žili a pôsobili.

PRIEBEH VÝSKUMU

Ako sme už uviedli, išlo o výskum životného príbehu vybraných učiteľov. Skúmané osoby podrobne rozprávali o svojom živote od detstva, cez začiatok školskej dochádzky, školské roky, cez učiteľské štúdium až po pôsobenie v role učiteľa. Opísali aj svoje rodinné zázemie, prostredie svojho detstva, klímu školy, niektorých učiteľov a hovorili o svojich osobných vlastnostiach a životných aspiráciách.

Rozprávanie účastníkov výskumu sa uskutočnilo v rôznom prostredí - v byte, v kabinete školy, v cukrárni a pod. Trvalo v priemere hodinu, niekedy aj dlhšie. V niektorých prípadoch sa uskutočnili dve sedenia. Rozhovor sa začal obvyčajne širokou spúšťacou otázkou, týkajúcou sa detstva učiteľa, napr. "Ako by ste opísali svoje detstvo?". Potom učiteľ rozprával spontánne o svojom živote. V priebehu rozprávania dostal niekoľko (6 - 7) ďalších širokých otázok.

Rozprávanie sa nahrávalo na diktafón a zvuková nahrávka sa potom prepísala do písomnej podoby. Rozhovory a prepis urobili poslucháči pedagogickej fakulty v rámci seminára z metodológie výskumu. Z prepisu som extrahoval **interpretačné kategórie** podľa zásad, ktoré sú podrobnejšie opísané v inej práci (Gavora 2001c). Segmenty z rozprávania účastníkov výskumu, ktoré sú uvedené v ďalšom texte, sú autentické. Mierne úpravy sa uskutočnili len vtedy, keď bolo potrebné zlepšiť zrozumiteľnosť výroku.

ÚDAJE A INTERPRETÁCIA

Línia analýzy bude prebiehať od osobnostných vlastností, ako ich vyjadril učiteľ vo svojom rozprávaní, cez jeho rodinné zázemie smerom k širšiemu prostrediu, situáciám a okolnostiam jeho rozhodovania sa pre profesiu.

Sebaprezentácia

Takmer u všetkých skúmaných učiteľov sa už v detstve jasne ukázala jedna výrazná črta osobnosti - sklon k vystupovaniu pred ľuďmi. Išlo o rôzne formy predvádzania sa, upútania pozornosti, využívanie možností predstavovania sa a vystupovania na verejnosti. Spočiatku to bolo len pred členmi rodiny a susedmi, neskôr aj pred širším publikom. Je zrejmé, že skúmaní učitelia ako deti neboli zakríknutí ostýchavci, naopak, boli skôr hnaní silou pôsobiť navonok a chceli mať okolo seba publikum.

Ako mi pamäť siaha do obdobia detstva, bola som stredobodom pozornosti v rodine. Rada som sa predvádzala, či už svojimi vymyslenými básničkami, riekankami alebo jednoduchými veršíkmi. (Anna)

Mal som ten pravý exhibicionizmus, čím som bol ďalej, tým viac som sa chcel dostať do stredu pozornosti ... Chcel som byť všade prvý. Keď sme bežali, tak som ja musel byť prvý, alebo keď sme sa bili, musel som zvíťaziť, a tak ďalej. Naj-naj som chcel byť. (Anton)

Chcela som byť herečkou, rada som recitovala. (Aurélia)

V živote existujú situácie, keď nejde o verejné vystúpenie, ale nechceme sa pri ňom vyskytnúť poslucháči. Jedna učiteľka venovala vo svojom rozprávaní dosť miesta takejto situácii - rozprávala o tom nielen preto, že si ho uvedomovala, ale preto, že si ho - napriek kurióznosti - vážila.

No, a hrala som aj na klavír ... Učiteľ vtedy dochádzal do dediny a cvičila som v budove miestneho úradu, lebo doma sme klavír nemali. Už vtedy som mala poslucháčov - v jednej miestnosti úradu som hrala, teda cvičila, a vo vedľajšej miestnosti pracovali úradníčky. (Anežka)

Typické boli teda kontaktné a performatívne prejavy: hudba, tanec, divadlo a účasť v športových súťažiach. Neboli to prejavy určené pre seba, alebo typ produkcie, kde je recipient vzdialený alebo neprítomný - napríklad písanie básní či prózy. Vždy boli prítomní diváci.

Raná rola "učiteľa"

V rámci hry deti rady imitujú mnohé profesie, hrajú sa na lekára, predavača, vojaka, kozmonauta. Pri hraní interpretujú tieto roly, učia sa rolovému správaniu a nadobúdajú aj celý rad ďalších sociálnych, kognitívnych i psychomotorických zručností. U veľkej väčšiny skúmaných učiteľov sa objavilo hranie roly učiteľa už v detstve.

Pamätám si, bola som asi 8 -9 ročná, keď som sa v blízkom parku sama so sebou hrala na učiteľku a plnú triedu detí, hoci som tam bola úplne sama. A mala som topánky na vysokých podpätkoch a trstenicu. (Alena)

V mladom veku sa starali o súrodencov, radili im, učili sa s nimi alebo im inakšie pomáhali. Vládla u nich spontánna radosť z interakcie s rovesníkmi a poskytovanie sociálnej opory, ale aj vzbudzovanie rešpektu.

U súrodencov som bola obľúbená, pretože som im neublížovala a ako najstaršia sestra som im radila i v osobných a intímnych záležitostiach. Vlastne už ako dieťa som zastávala miesto "pomocnej vychovávateľky". (Anita)

Rada som rozkazovala, poučovala a učila súrodencov. Za tieto moje vlastnosti som si vyslúžila prezývku "učiteľka". Prezývka sa mi začala páčiť a mojím detským snom začalo byť - stať sa učiteľkou. (Anna)

Z ukážok vidno, že sa tu oddeľujú dva motívy. V prvom prípade je, zdá sa, pomoc altruistická, nezištná, neplynie z nej osobný prospech. Druhý motív je však skôr sebecký - tieto deti mali radosť z ovládania druhých detí, z vodcovstva, z ktorého plynuli aj isté výhody alebo dokonca privilégiá. Nie je prekvapením, že rady vládli alebo dominovali, pretože modelovali roly iných ľudí, ktorí vystupovali v role vodcov. Boli to rodičia, učitelia alebo iní dospelí (nespomínajú neživé, teda literárne, dramatické alebo iné vzory konania).

Vzťah medzi **pomocou** a **mocou** je silnou témou školskej etnografie. M. Kučera (1995) tento vzťah jemne odstupňoval od spomínaného jasne altruistického vzťahu k osobe, ktorá pomoc potrebuje, cez vnútenú pomoc, ďalej cez pomoc, ktorou sa vlastne obmedzuje človek, ktorému sa pomáha, až po využívanie pomoci na hojenie si vlastných problémov.

Moja sestrička bola dokonca staršia o štyri roky. Bola som jej vždy príkladom a veľmi rada sa so mnou učila. ... Tvárila som sa vždy moc múdro. Rozprávala som jej pred čím si má dávať pozor a čo má robiť ináč. Vždy po škole som s ňou riešila domáce úlohy a povedala som jej, aby si všetko urobila hneď a nič nenechávala na poslednú chvíľu, potom bude mať čas na zábavu. Sadli sme si, dávala som jej diktáty a potom som ich opravovala. Dala som jej známku podľa zásluhy. Ak náhodou dostala zlú známku, musela písať znova a znova, až kým nedostala tú lepšiu. (Alica)

Tento úryvok ukazuje niektoré prvky preukazovania moci. Slovné spojenie "tváriť sa múdro", t.j. vlastniť vedomosti, naznačuje, na ktorej strane bola prevaha. Ten, kto vie viac, má väčšiu moc. Alica nielen pomáhala svojej staršej sestre pri riešení úloh, ale jej aj vnucovala časový plán. Robila s ňou pravopisné diktáty, ktoré sú známym školským strašiakom a, napokon, vidíme tu i náznaky drilu (*musela písať znova a znova*). Úryvok skvele demonštruje detskú interpretáciu roly (jedného typu) učiteľa.

Prospievanie v škole

Takmer všetky skúmané osoby boli výbornými žiakmi. Z opísaných vlastností vynikajú zodpovednosť, spoľahlivosť a usilovnosť. Keďže už v mladom veku sa projektovali do roly učiteľa, dali sa tieto vlastnosti očakávať. Ved' učiteľ je vždy zodpovedný a spoľahlivý - budúci učiteľ by teda nemal byť zlým žiakom.

V škole som bol vzorná žiačka. Učila som sa rada. Nikdy som do školy nešla nepripravená. (Anita)

Bola som veľmi usilovná žiačka, každý rok vyznamenaná. (Anežka)

Bola som spoľahlivá. (Adriana)

Výnimky v našej vzorke predstavuje len jediná mužská postava, Anton, a učiteľka Aurélia, ktorá však, ako uvidíme, sa odlišuje od ostatných vo viacerých aspektoch.

Neučil som sa až tak moc fajn. Tie trojky som skoro stále mal, ale štvorky nikdy. (Anton)

Bola som párkrát za školou (na gymnáziu), ale keď to mama zistila, bolo zle. (Aurélia)

Rodinné prostredie

Psychológia osobnosti jednoznačne akcentuje obrovský význam rodinného prostredia pri formovaní vlastností človeka (napr. M. Nakonečný 1998.). Vrelé rodinné prostredie, emočná opora, demokratický štýl rodinnej výchovy, podporná komunikácia rodiča s dieťaťom obyčajne formujú zdravý a vyrovnaný typ osobnosti. Podmienkou však je, aby dieťa prekonávalo aj prekážky, reagovalo na výzvy a iné podnety. Ak to tak nie je, prichádza precitlivosť, bezradnosť, nerozvíja sa vôľa a pod.

V rozprávaní učiteľov sa objavuje celá škála rodičovských typov, ale väčšina z nich je opísaná vo svetlých farbách. Učitelia spomínajú na skromné materiálne pomery a na nutnosť neustále prekonávať prekážky:

Nakoľko nás bolo doma osem detí, tak som mala sťažené podmienky na učenie. Spomínam si, že večer som sa nemohla dlho učiť, lebo svetlo sa zhasínalo len raz, a to sme museli byť všetci v posteli. ... Ráno o piatej, keď otec odchádzal do roboty, vstávala som aj ja, aby som sa doučila, čo som večer nestihla, pretože som sa bála prísť do školy nepripravená. Rodičia ma veľmi ľutovali, že nespím a dohovárali mi, aby som školu nebrala tak vážne. ... Skoro som sa naučila variť, prať, starať sa o mladších súrodencov. (Anita)

Narodila som sa ... ako tretia v poradí mojim rodičom. Naši bývali u maminej mamy, kde spolu s nimi ešte bývala mamina sestra, ktorá tiež bola vydatá a mala tiež už dve deti. Dokonca postihnuté. Bolo nás tam v tej chalúpke ako hadov. (Alena)

Tieto deti žili v rodinnom prostredí, ktoré vytváralo predpoklady na vypracovanie si osobnostných vlastností, ktoré sú potrebnou výbavou budúceho učiteľa - húževnatosť a odolnosť, potrebnú na zvládnutie kolobehu učiteľských činností. Rodinné prostredie pravdepodobne vytváralo u nich sociálnu kohéziu a viedlo aj k záujmu o druhých ľudí.

Širšie prostredie

Skúmané osoby pochádzajú z mestského i vidieckeho prostredia. Zaujímavé však je, že svoje prostredie opísali len učitelia z vidieka. Mestskí učitelia sa bližšie nezmiňovali o svojom prostredí. Vidiecki učitelia venovali veľa miesta presnému vykresleniu estetiky okolitej prírody, lesov, lúk, potokov a pripísali im veľký formatívny význam. Detstvo na vidieku síce ponúklo dieťaťu inšpiratívnu prírodu, šance na zaujímavé hry, ale spájala sa s ním aj intenzívna fyzická práca. Zmieňujú sa o povinnosti pomáhať rodičom i ďalším dospelým okolo domu, v záhrade a na poli. Jedno dieťa muselo denne chodiť do školy peši 5 kilometrov tam a 5 kilometrov naspäť *v blate i závejoch*. Jedno chodilo dokonca hrabať seno učiteľovi (náznak vykorisťovania detskej práce). Napriek fyzickej námahe tieto osoby hovoria o šťastnom a veselom detstve.

Alena veľmi farbisto opísala dedinské prostredie, grófsky park, potok, detské šantenie a dobrodružstvá - a potom sa rozprávanie preľnulo do súčasnosti:

Je mi dnes ľúto, že málo takýchto zážitkov zažijú dnešné deti, hlavne deti z mesta. Dnešné detstvo je všeobecne ochudobnené o takéto spontánne zážitky radosti a šťastia v prírode. Možno sa rodičia boja toho, že sa im niečo stane, alebo deti majú skôr iné, materiálnejšie záujmy, aj hrové. (Alena)

Detstvo na vidieku však bolo predovšetkým bezpečné:

Prázdniny sme trávieli pri rieke L., takmer celé dni, a je zaujímavé, že sa o nás rodičia nebáli, hoci sme boli celé dni preč z domu. Nie tak ako dnešní rodičia. Nečítalo na nás nebezpečenstvo v podobe drog, ani iných nástrah, ktoré civilizácia do väčších mestách nesie so sebou. (Anežka)

Nielen príroda, ale aj charakter vidieckej školy silne imponoval žiakom.

Základná škola na dedine mala svoje čaro. Mala skôr rodinný charakter. (Anita)

Škola bola malou komunitou, kde vládli úzke kontakty, každý sa s každým poznal. Iste to prispelo k dôvernej a otvorenej atmosfére - v malej komunite sa nedá veľa skrývať. K metafore školy ako ďalšej rodiny dieťaťa sa ešte vrátíme.

V rozprávaniach viacerých osôb sa objavujú pociťované sociálne a kultúrne rozdiely medzi mestom a dedinou a pozoruhodné je, že ľudia z vidieka pripisovali vysoký status ľuďom z mesta.

Rodičia dost' nedôverčivo pozerali na mňa. Predsa som len bola učiteľka z ich dediny. Iné postavenie mala učiteľka, ktorá dochádzala z mesta. Tú aj úctivejšie zdravili. (Anita)

Neboli sme starousadlíkmi, ale prisťahovali sme sa z väčšieho mesta. Celá dedina nás mala po lupou. Akosi si nás považovali. ... Chodili sme aj ináč oblečení. ... V podstate nás dobre prijali a skôr sa snažili odkukať mestské maniere. (Anežka)

Ale vidiecky pôvod osoby využili i motivačne - ako snaha presadiť sa a zlepšiť si reputáciu:

Bola som hrdá na to, že ja, jednoduché dievča z chudobnej roľníckej rodiny a zapadnutej malej dediny mám na viac. (Anna)

Učenie sa roly učiteľa

Žiaci trávajú s učiteľmi stovky hodín, môžu dlhodobo sledovať ich činnosť v triede i mimo nej. Oboznamujú sa s rolou učiteľa - vlastne sa túto rolu **učia**. Profesia učiteľa ako vzoru je značne zvýhodnená pred inými profesiami, ktoré dieťa stretáva v detstve, pretože so všetkými ostatnými - povedzme s predavačom, poštárom alebo lekárom - môže mať dieťa len zlomok kontaktných hodín. Druhým rozhodujúcim faktorom je, že deti sa stretávajú s modelom učiteľstva pomerne skoro, už v materskej a základnej škole. Silné rané zážitky slúžia ako profesné vpečatenie - imprinting, a to je jeden z dôvodov, prečo zostávajú zakorenené v človeku.

Mnohé deti rola učiteľa vôbec nenadchne, zostávajú voči nej ľahostajné, prípadne majú k nej ambivalentný postoj. U iných detí však dochádza k inšpirácii touto profesiou v podobe akéhosi profesného želania - **sna**.

Sen je túžba, istý pozitívny emocionálny projekt jednotlivca. Toto slovo asociuje so snívaním počas spánku, a to zaslúžene, pretože aj spánok aj túžba majú nejasné obrysy a zahmlené pozadie deja. Podľa Ch.S. Newmanovej (2000, s. 130) je sen **idealizovaná vízia**, ktorá je spojená so seba-percepciou a je založená na túžbe a imaginácii. Sen nie je cieľom činnosti, len k nemu mieri. Cieľ má totiž silnejšie racionálne základy. Oboje, sen i cieľ majú ašpiračné zafarbenie. V rozprávaní sa slovo sen vyskytlo niekoľkokrát, keď osoby hovorili o svojich životných predstavách.

Môj životný sen boli vždy deti, škola, knihy. (Anna)

(Stať sa učiteľkou) bol to jeden z mojich detských snov. (Alena)

Prezývka (učiteľka) sa mi začala páčiť a mojím detským snom začalo byť - stať sa učiteľkou. (Anna)

Kľúčové osoby

Aby sen prerástol do silnej ašpirácie, musí byť podporovaný ďalšími okolnosťami. Z nich sa ukazujú ako významné predovšetkým kľúčové osoby. **Kľúčová osoba** je človek, ktorý podľa

rozprávača výrazným spôsobom ovplyvnil jeho profesný vývin. Spôsobil obrat v postojoch, osobnostný zlom alebo iné závažné zmeny (G. Kelchtermans - R. Vandenberghe 1994). V rozprávaniach sa kľúčové osoby objavujú rôzne: ako vzor v rodine, ktorý mal sprostredkovať medzigeneračný transfer profesie, ako zaujímavý učiteľ a dokonca sa vyskytuje aj učiteľ-antivzor, ktorý však chcel mladý človek prekonať.

Len u jednej zo skúmaných učiteľov sa v rodine vyskytol učiteľ, bola to matka.

Ja som chcela byť odjakživa učiteľkou. Možno aj preto, že aj moja mama bola učiteľkou. Učila slovenský jazyk a dejepis. Vždy som na nej obdivovala, ako všetko vedela. Vždy mi všetko vysvetlila, vedela rozprávať o histórii, no skrátka o všetkom. ... sledovala som ju, ako opravovala diktáty, písomky, ako sa pripravovala na hodiny. No, ja podľa jej vzoru som chcela byť učiteľkou. (Alica)

V rodinách ďalších skúmaných ľudí boli osoby, ktoré mali tzv. pomáhajúcu profesiu, jedna mala matku lekárku (navyše babka bola učiteľka), jedna mala staršiu sestru zdravotníčku, jedna mala matku vychovávateľku. Všimnime si, že vždy išlo o jeden rod - ženský vzor produkoval ženský model, žena inšpirovala dievča.

Učitelia majú vysoké šance fungovať ako profesné vzory pre svojich žiakov. Vo väčšine našich prípadov sa to splnilo: ako vzor poslúžil niektorý učiteľ. Modelom však nebol nejaký všeobecný, neurčitý učiteľ, ale konkrétna osoba, takmer vždy zaujímavá alebo ľudský cenná.

Mali sme veľmi dobrú pani učiteľku, mala som ju rada. K žiakom mala vynikajúci prístup. Bola jemná, nikdy nekričala, na rozdiel od ostatných ... Bola taký mamičkovský typ. (Anežka)

Tento výrok potvrdzuje, že dieťaťu imponoval pozitívny, neautoritatívny vzťah učiteľa k deťom. To, že išlo o mamičkovský typ, opäť oživuje metaforu škola ako rodina. Škola je vlastne ďalšia rodina dieťaťa. Táto metafora sa objavila v rozprávaní aj u ďalšej osoby, keď sa vyjadrovala o svojom učiteľskom štýle:

Chcela som si so svojimi žiačkami rozumieť, pomáhať im a byť nielen učiteľkou, ale aj staršou sestrou. (Adela)

V iných výrokoch sa objavil obojsmerný vzťah, nielen žiak obdivoval učiteľa, ale aj učiteľ obľuboval žiaka.

Učitelia ma mali radi a ja som ich zbožňovala. Učiteľ bol pre mňa všetkým. Obdivovala som ich a v kútiku duša im závidela. (Anita)

Všimnime si, že žiakov inšpirovala skôr zmysluplná interakcia učiteľa so žiakmi, získavanie ich pozornosti a lásky, než didaktická kompetencia, transmisia vedomosti a nácvik zručností. Výnimku tvorí len Andrea, ktorá obdivovala skôr dobrú metodickú prácu učiteľa, a to na strednej škole. Mala šťastie na osobnosti. Jej slovenčinárka mala systém, fyzikár mal ohromný systém. Andrea učí dnes na osemročnom gymnáziu, kde vládne akademická atmosféra. Aj iné výskumy potvrdzujú, že inšpirácia charizmatickou autoritou je typická pre mladších žiakov, kým starších žiakov inšpiruje skôr učiteľ ako inštitucionálna - vo weberovskej terminológii byrokratická - autorita (pozri M. Rendl 1994, I. Viktorová 1995). Kým charizmatická autorita je spojená s mimoriadnymi osobnostnými kvalitami človeka, inštitucionálna autorita je spojená s postavením učiteľa v inštitúcii, s jej normami a s ovládaním odbornej kompetencie (učiva, metodiky a pod.).

Niekedy na človeka pôsobia **zlomové udalosti**. Sú to zvraty ktoré sú silne emociálne nasýtené a vyvolajú v človeku zásadnú zmenu.

V prvej triede ZŠ som bola pol roka bez šlabikára. Rodičia mi ho nemali za čo kúpiť. Veľmi som sa preto trápila. Pani učiteľka videla v mojich očiach smútok. Mrzelo ju, že ja, ktorá sa chce stať učiteľkou, sa nemám z čoho učiť, a tak mi ho dala ona. Domov som prišla s plačom, no od radosti. Veľmi som si ju preto vážila a obdivovala. Povedala som si, že ak raz budem učiteľkou, budem taká ako ona. (Anna)

Šlabikár tu nefungoval len ako darovaný predmet. Túto knihu možno chápať symbolicky ako kľúč dieťaťa na vstup do písanej kultúry a zároveň ako profesnú štafetu, ktorú učiteľka odovzdala potenciálnej kandidátke učiteľstva.

U niektorých osôb neexistoval jasný osobný vzor, ale skôr pociťovali potrebu pomáhať iným ľuďom.

Musím povedať, že som nebola ovplyvnená žiadnym vzorom - ani z rodiny, ba ani učiteľmi zo základnej školy, lebo som nemala šťastie na dobrých učiteľov, na učiteľské osobnosti. Mojm vzorom nebol obľúbený učiteľ. Mňa hnalo poslanie, vnútorná potreba pomáhať. (Agáta)

Tento motív sa opakuje i u Aurélie. Sprvoti túžila byť lekárkou, ktorou bola aj jej matka, neskôr túto latku znížila na želanie byť logopédom. Nakoniec sa stala špeciálnou pedagogičkou.

Asi dvakrát som brigádovala v nemocnici v K., na oddelení batoliat a detí predškolského veku a stretla som sa tam s rôznymi postihnutiami. Vtedy som si povedala, že je to krásne, keď človek vie týmto deťom pomôcť, a preto som sa prihlásila na tento odbor. ... A aj preto, lebo mojej mamy známa mala dieťa s Downovým syndrómom, ktoré si ma veľmi obľúbilo a aj ja jeho. Dala mi podnet k výberu toho odboru. (Aurélia)

Samaritánsky motív, motív nezištnej pomoci je častý pri voľbe štúdia špeciálnej pedagogiky. M. Kučera (1995) však interpretuje samaritánstvo nie ako obetovanie sa pre dobro iného človeka alebo ako napĺňanie istého princípu, ale pre vlastné obohatenie sa, pre osobný zisk (v dobrom slova zmysle). Osoba získa oveľa viac pre svoj rozvoj tým, že pomáha iným osobám, ktoré sú v núdzi, alebo ktoré sú postihnuté, než keby pomáhala bežným deťom. Rastie súčasne so svojimi zverencami.

Zastavme sa pri negatívnych vzoroch. V rozprávaniach sa totiž vyskytli aj odstrašujúce typy učiteľov, akési antivzory.

Ešte jeden moment ovplyvnil moje rozhodnutie stať sa učiteľkou. Mali sme jedno obdobie s pani profesorkou, ktorá nás mala učiť telesnú výchovu, ale ona sa vždy postavila na kraj telocvične a začala lamentovať, že čo s nami, aká je nešťastná, lebo jej dali takúto úlohu s nami pracovať a ona má z toho hrôzu. Po čase sme si začali organizovať hodiny telocviku samé. A preto som si povedala, že takto sa nedá pracovať so žiakmi, a preto budem študovať (pedagogickú fakultu). (Adela)

Inšpirácia negatívnym vzorom je paradoxným javom ukazujúcim zložitú cestu motivácie. (Bol to vzdor? Nebolo to akési nepriame vyrovnávanie si účtov s učiteľom tak, že ho nahradia?) Musíme si však uvedomiť, že každý žiak mal možnosť vidieť okrem zlých i vynikajúcich učiteľov a obdivovať ich, tí ho - možno latentne - tiež inšpirovali. Aj u ďalších skúmaných osôb sa objavila kritická reflexia učiteľov.

(Na strednej pedagogickej škole) po celé štyri roky naša triedna profesorka nemala pochopenie pre "mladé dámy". Nevie, možno to bolo aj tým, že bola stará dievka a nedôverovala nám. Niekedy som mala pocit, akoby nemala rada ľudí. Nikdy nás

nepochválila, i keď ostatní profesori nás ako triedu chválili. Prenasledovala nás aj na internáte, pretože sama tam bývala. V noci nám zapalaovala svetlo a počítala, či sme na izbe všetky. ... Mali sme z nej strach a depresie. .. Vykúpením pre nás bola maturita a rozlúčka so školou. Ešte dlho po skončení školy ma prenasledovala v sne. Odborníčka bola dobrá, ale zlyhala ako človek. Všetky sme vedeli, že takýto typ učiteľa nie je správny. (Anita)

Pamätám si, že keď som chodila na základnú školu, mali sme matikára, ktorý pred zazvonením už netrpezlivo čakal pred dverami, a hneď po zazvonení odišiel. A to sa stávalo pravidelne. Aj keď sme nedoriešili úlohu, alebo sme niečomu nerozumeli. Aj vďaka tomu sa mi matika sprotivila. Hovorila som si, že keby som sa náhodou stala učiteľkou, nebudem na "svoje" deti taká ako náš matikár na nás. (Aurélia)

Napriek týmto negatívnym vzorom - alebo skôr kvôli nim - sa skúmané osoby identifikovali s učiteľskou rolou a stali sa učiteľmi. U bežnej populácie žiakov je typickejší opačný prípad. Učítelia na nich pôsobia tak odstrašujúco, že žiaci nemajú radi školu a nerozhodnú sa pre učiteľskú profesiu. Napokon existuje aj tretí prípad - žiak, ktorý sa len slabo identifikoval s rolou učiteľa, ale vybral si štúdium učiteľstva - a funguje ako zlý učiteľ. J. G. Knowles (1992) opísal poslucháčku učiteľskej fakulty, ktorá predstavuje práve tento typ. Ako dieťa získala veľmi nízku sebadôveru, pretože rodičia podporovali u nej skôr submisívne správanie. Keď začala chodiť do školy, uvidela, že väčšina učiteľov boli asertívne typy. Boli jej nepríjemní, a preto si k nim vytvorila negatívne postoje. Keď v rámci pedagogickej praxe vyučovala v triede, pôsobila submisívne a zlyhávala, pretože nedokázala zvládnuť triedu.

Explicitné priznanie

V mnohých situáciách si skúmané osoby v duchu uvedomovali, že sa chcú stať učiteľmi (*hovorila som si ... , povedala som si ...*). I keď záujem alebo želanie stať sa učiteľom existoval v hlave, alebo sa prejavoval v činnosti v detstve, raz musel nastať okamih, kedy dieťa explicitne vyjadrilo svoj profesný cieľ. Typické je to na druhom stupni základnej školy, kde je táto oblasť témou profesnej orientácie žiaka. Ale ešte predtým dieťa hovorí s rodičmi alebo s kamarátmi o svojich profesných plánoch. Moment explicitného priklonenia sa k učiteľskej profesii opísala jedna skúmaná osoba takto:

Pamätám si totiž, že keď som bola štvrtáčka, pani učiteľka sa nás pýtala, čím chceme byť. Sedela oproti nám v prvej lavici. Ja som sedela v druhej lavici v rade pri dverách na strane od okna. A keď sa ma opýtala, čím chcem byť, tak som sa odhodlane postavila a tak hrdo som povedala, že učiteľka. A ona na to povedala, že to môže byť. (Andrea)

Priznanie, ktoré sa uskutočnilo verejne, pred spolužiakmi a učiteľkou, bolo asi silným zážitkom, preto si ho osoba dobre pamätá a vie ho živo reprodukovať. V tomto úryvku je nielen veľmi presný opis situácie, ale aj priestorového umiestnenia žiačky. Bola to emocionálne veľmi vypätá chvíľa.

Na profesnú orientáciu dieťaťa pôsobia aj rodičia, aj učítelia:

Môžem povedať, že túto myšlienku vo mne podporovali rodičia, ale vo väčšej miere samotní učítelia. Bývalý riaditeľ základnej školy hovoril, že by som sa na to hodila, keď sme sa rozprávali, čím chcem byť v čase, keď sme sa hlásili ešte len na strednú školu. A na strednej škole výchovný poradca povedal, aby som nad tým (budúcou profesiou) ani neuvažovala, lebo som rodená učiteľka. (Andrea)

Keď človek vysloví svoj profesný cieľ a identifikuje sa s učiteľstvom, toto zameranie ho sprevádza pri rôznych činnostiach, situáciách a momentoch v škole i mimo školy, ktoré

vedome alebo podvedome vzťahuje k zvolenej profesii. Z týchto situácií extrahuje významy, ktoré sú relevantné pre činnosť učiteľa, a tým sa formuje k tomuto povolaniu. To znamená, že mnohé komponenty individuálneho štýlu učiteľa, mnohé postoje a hodnoty vznikajú už počas dochádzky na základnú a strednú školu (K. Zeichner - J. Gore 1990, J. G. Knowles 1992).

ZÁVER

V tomto výskume vyrozprávalo jedenásť učiteľov svoj životný príbeh. V ich údajoch sa objavili mnohé prvky, ktoré umožňujú zhodnotiť, aké činitele pôsobili významne na genézu učiteľa. Medzi tieto činitele patria:

- rodinné prostredie v čase detstva,
- osobnostné vlastnosti mladého človeka (predovšetkým sociabilita, sebaistota, sebaapresadzovanie) a vlastnosti, ktoré možno označiť ako učiteľská solidnosť (spolahlivosť, presnosť, zodpovednosť, usilovnosť),
- skúsenosti zo školy ako inštitúcie (nie učivo, ale skôr činnosti a normy),
- rolové vzory (učitelia alebo iné pomáhajúce profesie),
- kľúčové osoby (v pozitívnom zmysle charizmatickí ľudia a v negatívnom zmysle antivzory),
- zlomové udalosti.

Rozhodnutie stať sa učiteľom vzniká postupne v niekoľkých etapách:

- inšpirácia,
- prekoncept roly učiteľa,
- identifikácia s rolou učiteľa,
- prvotná vízia,
- spresňovanie pod vplyvom ďalších skúseností,
- rozhodnutie.

Východiskom tohto výskumu bol princíp, že učiteľ nie je len odborník, ale je to predovšetkým človek; odborné a osobné u učiteľa nemožno oddeliť, jeho profesný život a súkromný život sa prelínajú, súkromné a odborné sa vzájomne ovplyvňujú. Výskum ukázal interakciu vonkajších a vnútorných činiteľov pri vytváraní učiteľskej identity. V niektorých situáciách sme však videli, že nielen prostredie a ľudia pôsobili na mladého človeka, že sa mladý človek sám rozhodoval a sám sa formoval - niekedy napriek danému prostrediu. Tak si postupne vytváral - v podstate konštruoval - svoje profesné "ja".

Ukázali sme, že učiteľská socializácia sa začína veľmi skoro - už na základnej škole - , čím sme potvrdili údaje z iných výskumov podobného zamerania (J. G. Knowles 1992). Rané rozhodnutie nemá len zásadný vplyv na to, že mladý človek sa rozhodne stať učiteľom, ale aj to, **akým** učiteľom sa stane. Vníma totiž život školy a činnosti vo vyučovaní citlivejšie a intenzívnejšie než iní žiaci, a tým sa viac naučí o učiteľskej činnosti než oni. Preto výskumy zdokumentovali, že koncept učiteľstva, mnohé postoje a hodnoty a dokonca i štýl výchovy si budúci učiteľ "naindukoval" už počas svojich školských čias a učiteľské fakulty ho vyformovali len málo (K. Zeichner - J. Gore 1990; J.G. Knowles 1992, s.133).

Pokiaľ ide o metodologické otázky tohto výskumu, je potrebné sa dotknúť typu dát. Naratívny výskum je založený na bohatých údajoch, získaných pri rozsiahlom rozprávaní účastníka. Z rozprávania učiteľov bolo možné zistiť, aký obraz si o sebe utvorili, ako vidia sami seba.

Sebaobraz je subjektívna výpoveď, učiteľ sa opisuje ako jedinečná osobnosť. Aby sme jeho rozprávanie (alebo jeho prvky) prijali ako hodnoverné, muselo byť konzistentné, t.j. spôsob

reagovania učiteľa v podobných situáciách musel byť v súlade. I keď bolo učiteľovo rozprávanie subjektívnou výpoveďou, naše **interpretačné kategórie** (rodinné prostredie, osobnostné vlastnosti, skúsenosti zo školy ako inštitúcie rolové vzory, kľúčové osoby a zlomové udalosti) sú objektívne, pretože boli indukované z dát a môžu sa napĺňať u každého učiteľa rôznym obsahom.

Literatúra

- BULLOUGH, R.V. - BAUGHMAN, K.: „*First Year Teacher*“. *Eight Years After*. New York : Teachers College, Columbia University, 1997.
- CONNELLY, F.M. - CLANDININ, D.J. - HE, M. F.: Teachers' Personal Practical Knowledge on the Professional Knowledge Landscape. *Teacher and Teacher Education*, 13, 1997, č. 7, s. 665-674.
- DISMAN, M.: *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 1 vyd. Praha : Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-8229
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského 2001 (a).
- GAVORA, P.: Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. *Pedagogika*, 51, 2001, č. 3, s.352-368 (b).
- GAVORA, P.: Životný príbeh učiteľa: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*, 53, 2001, č. 3, s. 217-236 (c).
- HALL, V: *Making It Happen: A Study of Women Headteachers of Primary and Secondary Schools in England and Wales*. Paper at the Annual Meeting of AERA, New Orleans 1994.
- KELCHTERMANS, G. - VANDENBERGHE, R.: Teachers' Professional Development: A Biographical Perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1994, č. 1, s. 45-62.
- KNOWLES, J.G.: Models for Understanding Pre-Service and Beginning Teachers' Biographies. In: Goodson, I. (Ed.): *Studying Teacher Lives*. London : Routlage, 1992, s. 99-152.
- KUČERA, M.: Commitment a věčné rozpory učitelského povolání. In: *Stát se učitelem*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1995, s. 52-94.
- KUČERA, M.: Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, roč. 42, 1992, č. 4, s. 455-465.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1998.
- NEWMAN, Ch. S.: Seeds of Professional Development in Pre-sevice Teachers: A Study of Their Dreams and Goals. *International Journal of Educational Research*, 33, 2000, č. 2, s. 125-217.
- RAYMOND, D. - BUTT, R. - TOWSEND , D.: Contexts for Teacher Development: Insights from Teacher's Stories. In: Hargraves, A. - Fullan, M. (Eds.): *Understanding Teacher Development*. New York : Teacher College Press, 1992, s. 143 - 161.
- RENDL, M.: Učitel v žakovském diskursu. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 347-354.

STRAUSS, A. - CORBINOVÁ, J: *Základy kvalitatívneho výskumu*. 1. vyd. Boskovice : Nakladateľství Albert, 1999.

ŠVEC, Š. a i.: *Metodológia vied o výchove : Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1998.

TEMPLIN, T.J. - SPARKES, A. - GRANT, B. - SCHEMPP, P.: Matching the Self: The Paradoxical Case and Life History of a Career Teacher/Coach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 1994, s. 274-294.

VIKTOROVÁ, I.: Cesty studentů učitelství k autoritě učitele. *Pedagogika*, 45, 1994, č. 2, s.171-180.

ZEICHNER, K - GORE, J.: Teacher Socialization. In: Houston, R.W. (ed.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Macmillan 1990, s. 329-348.

The Decision to Become a Teacher: The Qualitative Methodology Perspective

Peter Gavora, Faculty of Education, Comenius University, Bratislava

The paper describes the research aiming at description and analysis of motives of a selected group of individuals to become teachers. Eleven mid- and late-career teachers presented their life stories from which interpretation categories were extracted, such as family background, personal characteristics, experiences from school, role models, key persons and critical events. It has been demonstrated that the decision to become a teacher emerges gradually in these phases: primary inspiration by the profession, preconception of the teacher role, identification with the teacher role, primary vision of the profession, elaboration of the vision as the result of experiences, and final decision to become a teacher.