

# Cesta od studenta učitelství k začínajícímu učiteli?<sup>1</sup>

Josef Lukas, Jan Mareš

Než se budeme věnovat vymezení hlavního konceptu předkládané monografie, tedy *moci učitele ve třídě* a následnému zkoumání tohoto fenoménu v kontextu pregraduální přípravy učitelů, považujeme za důležité zmínit téma vývoje učitele. V této kapitole se pokusíme zasadit raný vývoj učitele, ať již studenta učitelství či začínajícího učitele, do širšího rámce psychologicky pojímaného vývoje identity jedince, protože jak někteří autoři naznačují, právě psychologický pohled na tuto problematiku ve většině vědeckých pojednání, věnovaných profesní identitě učitele, doposud nebyl příliš akcentován (srov. Friesen & Besley, 2013). Při komplexnějším pohledu na profesní vývoj jedince z hlediska psychologie zjišťujeme, že je třeba pracovat nejen s náměty z vývojové psychologie a sociální psychologie, ale i z psychologie osobnosti, protože dle některých výzkumů dochází především u mladých dospělých ke změnám osobnostních rysů pod vlivem pracovních zkušeností (Roberts, Caspi, & Moffit, 2003).

## 1.1 Vynořující se dospělost – pohled na vývojovou fázi studentů učitelství

Tradiční pohled na studenty učitelství ve čtvrtém ročníku je typický pro profesní studia a předpokládá vysokou míru zaujetí a přijímání závazků v profesní oblasti (srov. Macek et al., 2015). To ne zcela odpovídá dostupným datům (Koucký, Ryška, & Zelenka, 2014) i zkušenostem vyučujících pedagogických fakult. Studující tak vykazují nižší míru profesní identifikace i další charakteristiky historicky připisované spíše předcházející životní etapě – adolescenci (srov. Macek, 2003). Konstruktem, který umožňuje tento fenomén popsat komplexním způsobem, s ohledem na psychologické, demografické i sociální trendy, je koncept vynořující se dospělosti (*emerging adulthood*).

Vývojová etapa mezi dvacátým a třicátým rokem života je obdobím významných změn a lidé jej subjektivně vnímají jako zlomové (Arnett, 2000). Období dospívání je nyní delší a je pro něj charakteristické experimentování s možnými směry dalšího vývoje (Arnett, 2000). Některé charakteristiky a hodnoty, které byly tradičně vztahovány spíše k období adolescence – sebeobjevování, experimentování, orientace na zábavu a další – zůstaly přitažlivé i pro lidi ve věku od dvaceti do třiceti let (Macek, 2005). Toto prodloužené a specifické stadium přechodu do dospělosti v rozvinutých zemích označil J. J. Arnett v roce 1998 jako vynořující se dospělost (*emerging adulthood*).

Vynořující se dospělost Arnett popisuje jako období mezi okamžikem, kdy mladí lidé obvykle opouštějí střední školu a chvílí, kdy začnou sami sebe považovat za naprosto dospělé (Arnett & Taber, 1994). Arnett toto zařadil mezi 18. až 25. rok života jedince, přičemž konkrétní hranice se mohou měnit podle individuálních charakteristik jedince (Arnett, 2000, 2004). Období vynořující se dospělosti bývá obvykle zakončeno okolo třicátého roku věku. To už se většina dotazovaných považovala za plně dospělé (Arnett, 2000). Vynořující se dospělost je fenoménem, který můžeme pozorovat především v západních zemích a vyspělých společnostech. Macek, Bejček a Vaníčková (2007) ve svém výzkumu tento fenomén prokázali i u mladých lidí v České republice, i když konstatují přetrvávání některých kulturních rozdílů mezi Českem a zeměmi, jež do výzkumu zahrnul Arnett (2000).

Podle Arnetta (2004) lze vynořující se dospělost popsat pěti charakteristikami – hledáním identity, nestabilitou, zaměřením se na sebe, pocitem „mezi“ (ani adolescent, ani dospělý) a širší možností, ze kterých si mohou vynořující se dospělí vybírat. Především pocit „mezi“ je základní

---

<sup>1</sup> Kapitola z knihy [Z posluchárny za katedru. Mocenské vztahy ve výuce studentů učitelství](#).

psychologickou charakteristikou vynořující se dospělosti. Jak ukazují předchozí výzkumy, na otázku, zda se cítí být dospělými, odpovídá většina dotázaných, že v některých aspektech ano, ale v jiných nikoliv (Arnett, 2004; Macek et al., 2007).

Macek a kol. (2007) tento pocit „mezi“ charakterizují jako subjektivní vývojový status (*subjective developmental status*). Jedná se vlastně o to, kam se na škále „dospívající – ani dospělý, ani dospívající – dospělý“ mladý člověk sám zařadí. Tento subjektivní vývojový status tak může mít v daném období pro konkrétní osobu tři základní podoby – adolescentní status, přechodový status (typický pro vynořující se dospělost) a dospělý status. Jedná se tedy o jedno z hlavních kritérií, i když ne o jediné, podle kterého můžeme rozpoznat, zda se konkrétní člověk aktuálně nachází v období vynořující se dospělosti (Arnett, 2000, 2004). Subjektivní vývojový status podle výzkumných zjištění (např. Arnett, 2000, 2004; Macek et al., 2015) ovlivňují jednak demografické podmínky – jestli je člověk student nebo pracující, bydlí s rodiči, sám nebo s přáteli, míra finanční nezávislosti apod. Rozdíl byl objeven také mezi lidmi v manželství a svobodnými nebo lidmi, kteří mají děti (Macek et al., 2007). Svou roli hraje také aktuální emocionální rozpoložení (Macek et al., 2015).

V souvislosti s tématem této kapitoly, tedy vývojem člověka v kontextu profese učitele (a přípravy na ni), je také třeba zmínit kariérní rozhodování, které samozřejmě nezačíná až v období vynořující se dospělosti. Jeho kořeny můžeme najít v předchozích vývojových stadiích (srov. Messersmith et al., 2008) v podobě interakcí a zkušeností s příslušníky konkrétních profesí (Lent et al., 1994; Whiston & Keller, 2004). V této perspektivě má učitelské povolání dozajista výsadní postavení. Svou výraznou roli hraje i v procesu vnímání sebe sama a vlastních schopností v podobě zkušeností se školou (Lent et al., 1994) a zpětnou vazbou od vrstevníků (Jacobs, Davis-Kean, Bleeker, Eccles, & Malanchuk, 2005). Výraznou roli v procesu rozhodování hrají i rodiče. Jacobs a Eccles (2000) upozorňují na čtyři hlavní oblasti vlivu rodičů: vytváření socioemocionálního klimatu, předvádění modelových rolí, zprostředkovávání klíčových zkušeností a předávání vlastních názorů a očekávání.

Z výzkumného hlediska je profesní rozhodování v období vynořující se dospělosti velmi zajímavým obdobím, zejména s ohledem na specifický vývoj v oblasti světa práce (Arnett, 2004; Hamilton & Hamilton, 2006). V tomto věkovém období dochází k integraci výstupů socializačních procesů z předchozích období s aktuálními zkušenostmi (v případě naší monografie s prací se školní třídou) s cílem zpřesnit kariérní volbu a sladit ji s dalšími dlouhodobými cíli. Z pohledu vzdělávacích institucí se u studentů jedná o nečekané změny v podobě přechodu na tematicky poměrně vzdálené obory v rámci universit, přerušení studia či absolvování navazujících studijních programů jako způsobu odložení volby a podržení statutu studenta. Tyto změny obecně souvisejí se strukturálními změnami v pregraduální přípravě učitelů na Masarykově univerzitě po roce 2004 (srov. Mareš & Beneš, 2013). Tyto změny přinesly možnost oborovou profesní volbu modifikovat, z hlediska subjektivního profesního vývoje však mohou být problematické, jakkoli dosud v centru zájmu stojí spíše kritika oborová (Stuchlíková, 2013).

Kunnen a kol. (2008; srov. Macek et al., 2015) upozorňují i na fakt, že profesní vývoj v období vynořující se dospělosti je úzce vázán i na vývoj v dalších životních doménách. Trajektorie vývoje závazků u univerzitních studentů ve vztahu k jejich subjektivní spokojenosti, stylu identity, strategií zvládnání, vývoje osobnosti i vývoje jásťví postihuje šest významných životních oblastí, mezi něž patří i profesní vývoj. Obecně lze říci, že vývoj, který lze charakterizovat jako “nemít žádné závazky po delší dobu”, souvisí s větší pravděpodobností s problematickými vývojovými charakteristikami, než vývoj charakterizovaný menší explorační možností a přijetím závazku. Menší míra explorační zvyšuje spokojenost s výslednou volbou (v porovnání se stavem, kdy explorační chybí, nebo jí je více). Proces přijímání závazků je v období vynořující se dospělosti reversibilní a vývoj v dalších doménách (partnerské vztahy, bydlení, studium aj.) výrazně ovlivňuje i vlastní profesní vývoj.

V této souvislosti je dobré připomenout, že pro vynořující se dospělost je charakteristické hledání vlastní identity a profesní identita je jedním z dobrých příkladů tohoto obecného procesu (Arnett,

2004; Hamilton & Hamilton, 2006). Profesní identita (viz také kap. 1.2.2) předpokládá vývoj směřující k uvědomění si sebe sama i jako pracovníka. V moderních společnostech může být proces formování této identity obtížný a stresující. Úspěšné vyústění tohoto procesu přináší silnou, autonomní, pozitivní a flexibilní profesní identitu, která je důležitým předpokladem pro pracovní úspěch, sociální adaptaci i subjektivní psychickou pohodu. Existují empirické důkazy, že vnímání práce jako povolání je spojeno s příznivými vlivy na duševní zdraví, zatímco vnímání práce ve smyslu kariérního růstu může být velmi přínosné, pokud jde o vlastní pracovní úspěch a subjektivní spokojenost (Skorikov & Vondracek, 2011).

Součástí hledání identity je i rozvoj vlastní (profesní) autonomie (Mareš & Mareš, 2014) jako důležitého předpokladu úspěšného výkonu profese. Z hlediska pracovních aktivit je tedy pro vynořující se dospělé atraktivní vyhledávání takových pracovních aktivit, které umožňují seberealizaci a vyjádření vlastní identity a jsou i emocionálně hodnoceny odlišně od aktivit pragmaticky výdělečných. Často se proto může jednat o krátkodobé aktivity mapující různé aspekty profese. Určitě není překvapující, že právě tento typ zkoumání vlastní identity a kariérních možností přináší v důsledku větší uspokojení s vlastní kariérní volbou (Blustein, Phillips, Jobin-Davis, Finkelberg, & Roake, 1997). Učitelská profesní příprava je v tomto směru specifická i nabídkou těchto aktivit jako integrální součásti studia (Pravdová, 2015).

## 1.2 Raný profesní vývoj učitele

Při zkoumání fungování jakéhokoliv konceptu v prostředí školy a třídy musíme vždy brát v potaz také kontext problematiky (profesního) vývoje učitele. To, v jaké fázi svého profesního vývoje se učitel nachází, se může odrazit například na podobě vztahů se žáky, na stylu výuky či obecněji na výsledcích výchovně-vzdělávacího procesu. Možná ještě větší měrou se charakteristiky fáze vývoje projevují u začínajících učitelů a studentů učitelství na praxi, protože toto období často bývá spojeno s vyšším výskytem vývojových problémů, tenzí a dalších faktorů, které ve svém důsledku mohou vést k tomu, že student učitelství nakonec kariéru učitele ani nezačne či ji začínající učitel záhy opustí. Je tedy nezbytné uvažovat o studentovi učitelství (případně začínajícím učiteli) také z hlediska vývojové psychologie – tomuto tématu jsme se věnovali výše, především v souvislosti s konceptem vynořující se dospělosti (*emerging adulthood*). V pedagogické literatuře se lze, v návaznosti na předchozí koncept, setkat i s termínem vynořující se identita učitele – *emerging professional teacher identity* (srov. Chong, Low, & Goh, 2011). Domníváme se, že tento koncept poskytuje dobrý rámec pro popis vývoje studenta učitelství.

O vývoji učitele uvažujeme z hlediska systémového pojetí, protože školy bývají považovány za *otevřené systémy*. Pro porozumění jejich fungování je důležité uvědomit si, že jejich podstatu netvoří jedinci (učitelé, žáci), ale především *vztahy* mezi nimi (Senge, 2000). Učitel i student učitelství je tedy součástí mnoha subsystémů školy, z nichž pravděpodobně nejdůležitějším a nejvíce sledovaným je školní třída. V našem případě je specifickým subsystémem také samotný vztah *student učitelství – cvičný učitel* (podrobněji viz výsledky a diskuse). Působení mnoha různých systémů ovlivňuje profesní vývoj učitele, stejně jako vývoj jeho osobnosti nebo jeho emocionální a kognitivní vývoj, na druhou stranu učitel různou měrou ovlivňuje systémy, jichž je součástí. Systémový pohled s sebou nese předpoklad, že vývoj učitele v takto složitém prostředí není jednoduše popsitelný a definovatelný, takže na mnohé z koncepcí raného vývoje učitele i studenta učitelství, které níže zmíníme, musíme nahlížet do jisté míry kriticky (podrobnější analýza viz Lukas, 2007, 2008). Hlavním důvodem kritického přístupu může být skutečnost, že některá pojetí vývoje jsou občas v konfliktu se základními principy systémového pojetí, jakými jsou např. zpětnovazební ovlivňování, celistvost či cirkularita (Watzlawick, Bavelas, & Jackson, 1999; Bertalanffy, 1968). Jak uvidíme v kapitole 2, obdobné systémové principy se vztahují i na uplatňování moci učitele v kontextu třídy.

Úvodem této podkapitoly se také nabízí důležitá otázka rozdílu ve využívání moci *začínajícími učiteli* na straně jedné a *studenty učitelství* na straně druhé či obecněji rozdílu v charakteristice

začínajících učitelů a studentů učitelství. V některých pojetích vývoje učitele totiž autoři vnímají studenty učitelství jako jedince ve specifickém a samostatném vývojovém období (např. Fuller, 1969; Fessler & Ingram, 2003), kdežto u jiných autorů charakteristiky studenta a začínajícího učitele do značné míry splývají (např. Steffy et al., 2000) a počáteční období ve vývoji učitele zahrnuje i přípravnou fázi, tedy studium učitelství. V této monografii budeme preferovat přístup druhý, protože z větší části jsou problémy, které ve výuce zažívají studenti učitelství a začínající učitelé, velmi podobné. Situace, úkoly a problémy, které jsou specifické pouze pro *studenty učitelství* a které mají souvislost s tématem této knihy, pochopitelně v následujících kapitolách (především těch, jež představují výsledky našeho výzkumu) zmíníme také.

Můžeme také předelat, že první zkušenosti s výukou a také začátek vývoje učitele patří dle některých autorů (Pietarinen & Meriläinen, 2008) k těm fázím vývoje, které lze označit jako *aktivní*. Zmínění autoři předpokládají, že v průběhu celého profesního vývoje (právě s výjimkou prvního roku kariéry a přípravy na učitelství) se u všech učitelů střídají *aktivní a pasivní fáze* kariéry. To znamená, že v každém období vývoje může učitel k přicházejícím změnám přistupovat buď aktivně (snaží se o cílevědomou adaptaci na situaci, „učí se“), nebo pasivně. Pasivní přístup je charakterizován stagnací, snahou o používání dříve naučených způsobů zvládnání různých situací ve třídě, což se studentů učitelství z principu příliš netýká, protože mají ve svém repertoáru opravdu minimum dříve naučených strategií (nejčastěji pracují se strategiemi, které mají přejaté od učitelů, s nimiž se v průběhu své předchozí školní docházky setkali – viz níže).

### 1.2.1 Možné pohledy na vývoj studentů učitelství

V dalším textu vycházíme především z konceptualizace problematiky vývoje učitele, uvedené v přehledových studiích Lukase (2007, 2008) – předpokládáme tedy, že existují širší a užší přístupy, z nichž některé jsou podloženy více psychologicky, jiné spíše odrážejí pedagogický pohled na vývoj učitele a nad nimi stojí pojetí komplexní (např. Fessler, 1995).

Na vývoj začínajícího učitele i studenta učitelství lze z hlediska užších psychologických pojetí nahlížet jako na vývoj kognitivních procesů (percepce, myšlení, znalosti), které se týkají utváření a změn kognitivních struktur vztažených k různým aspektům učitelovy profese (Oja, 1990; Stroot et al., 1998; Torff, 2003). Jedno z užších psychologických pojetí, vycházejících z vývoje ega, nabízí Loevingerová (1976), která ve své teorii rozlišuje čtyři stádia. Z našeho pohledu je důležitá první, tzv. sebe-ochraňující fáze (*self-protective*), do níž lze zařadit učitele, kteří reagují ve vztazích se žáky impulzivně, nedokážou zcela řídit své emoce, jsou soustředěni více na sebe atd. Právě u studentů učitelství (a také začínajících učitelů) lze obdobné charakteristiky identifikovat poměrně často.

Dalším možným pohledem (Wubbels & Levy, 1993), vycházejícím spíše z psychologických konceptů, je sledování vývoje učitelova interpersonálního chování během kariéry. Toto pojetí se odvíjí od základního předpokladu, že chování (způsoby komunikace) učitele a žáků lze hodnotit z hlediska *míry spolupráce* mezi nimi a *míry kontroly a řízení interakcí*, která naznačuje, kdo více určuje jejich průběh (viz také reciprocita moci v kapitole 2). Kontrolu interakcí a tedy míru vlivu (moci) učitele na třídu lze sledovat na kontinuu od dominantnosti k submisivnosti, jde tedy především o styl vedení třídy. Popis chování učitele v oblasti míry spolupráce naznačuje jeho blízkost k žákům, tedy zda s nimi více spolupracuje nebo si od nich spíše udržuje určitý odstup. V souvislosti s tímto směrem výzkumu byl zjištěn rozdíl ve vývoji dimenze učitelova vlivu a dimenze blízkosti k žákům (Brekelmans & Créton, 1993). Podle referencí žáků i samotných učitelů v dimenzi vlivu roste dominantnost učitele od počátku jeho kariéry. U začínajících učitelů a studentů učitelství je dominantnost poměrně malá, což vyplývá hlavně z faktu, že nemají téměř žádné zkušenosti se skutečným vedením druhých lidí. Začínají tak z pomyslného „bodu nula“ a svoji mocenskou pozici ve třídě si teprve postupně snaží budovat

vykonáváním své učitelské praxe<sup>2</sup>. Co se týče dimenze „blízkosti“, tam se naopak dle výše zmíněných autorů projevuje tendence ke snižování učitelovy vstřícnosti s délkou jeho praxe. Začínající učitelé a studenti učitelství často začínají s velkou mírou přátelského, pomáhajícího a chápajícího chování, jež je jim bližší i vzhledem k jejich věku.

Mnoho modelů vycházejících spíše z pedagogických pojetí a koncepcí zabývajících se vývojem učitele se zaměřuje na vývoj jeho kompetentnosti. Například Dreyfus a Dreyfus (1986) předkládají model pěti fází vývoje, kdy za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele považují jeho narůstající flexibilitu v reakcích na různé situace, jež s sebou proces vyučování přináší. Na první úrovni se tak dle těchto autorů nachází začínající učitel (*novice*), který se ve většině situací řídí danými pravidly a má „malý cit“ pro konkrétní situace – obdobné charakteristiky opět z větší části platí i pro studenty učitelství. Toto pojetí lze doplnit modelem „životních cyklů kariéry učitele“ (*The Life Cycle of the Career Teacher*), v němž se autoři pokoušejí brát v potaz skutečnost, že vývoj učitele je ovlivňován také interakcemi mezi jedincem a jeho okolím, a předkládají šest fází učitelova vývoje (Steffy et al., 2000). Jejich první fáze „nováčka“ (*novice*) začíná již s úvodními vlastními zkušenostmi studentů učitelství s podobou výuky a může být charakterizována nejistotou, snahou o zvládnutí základů vyučování a vedení třídy a také (logicky předvídatelným) nedostatkem znalostí a dovedností k tomu potřebných.

Další z vlivných modelů vývoje kompetentnosti učitele nacházíme v pracích Fullerové, jejíž pojetí vývoje v sobě zahrnuje i období přípravy k učitelství a odvíjí se od toho, co je pro učitele v určité fázi vývoje důležité a na co se především zaměřují – *concerns based model* (srov. Fuller, 1969; Fessler, 1995; Pigge & Marso, 1997). V období přípravy na učitelství se studenti příliš nesoustřeďují na vyučování jako takové, ale spíše na svůj vlastní vývoj jakožto *studentů učitelství (preservice phase)*. Začínající učitelé se pak zaměřují především na to, jak se zhostit své nové role a „přežít“ v ní, jak se vůbec stát učitelem (*self concerns* či *survival concerns phase*). Základní charakteristiky této následné fáze (začínajících učitelů) jsou dle našeho názoru z větší části platné i pro studenty učitelství. Koncepce vývoje učitele, kterou postulovala Fullerová především jako vývoj kompetentnosti, je v novějších výzkumech nadále využívána a rozšiřována. Například Conway a Clark (2003) tuto koncepci rozšiřují směrem, jenž více akcentuje i vnitřní (psychologické) faktory ovlivňující vývoj učitele. Autoři ve své studii dokládají, že učitelé se na počátku své kariéry zaměřují nejen na „vnější“ aspekty své práce (jak zvládnout výuku, jak přežít v nových situacích jako učitel), ale i na aspekty vnitřní, které nesouvisí jen s vlastním „přežitím“, ale i se zaměřením na osobní zdokonalování a vývoj či celkově na změnu pojetí své identity (pojetí identity viz kapitola 1.2.2).

Model vývojových fází učitele, jenž je obdobně pojatý jako výše představená koncepce F. Fullerové, nacházíme u Katzové (1972). Podle ní jde v první fázi (*survival*), charakterizované soustředěním učitele na sebe sama a vcelku malým porozuměním pro žáky, začínajícím učitelům (či studentům učitelství) především o zvládnutí základních dovedností potřebných pro vyučování<sup>3</sup>. Opět s odkazem na Fullerovou Long (1999) označuje první etapu vývoje učitele jako počátek kariéry (*career entry*), který bývá charakterizován jednak již zmíněnou snahou o „přežití“ v nové roli a pochopení rozdílu mezi představami a realitou každodenního procesu výuky (*survival*), jednak nadšením a objevováním nového (*discovery*), které se často dostane do konfliktu s realitou (*reality shock*). Wubbels se spoluautory (1993) obdobně konstatují, že v úvodu učitelovy kariéry se střetávají jeho ideály se skutečností – začínající učitel je většinou optimistický a snaží se, často neselektivně a neúspěšně, využít poznatky získané během studia na vysoké škole. K tomu, že nastavení funkčního uspořádání ve třídě je problém začínajících učitelů, dospěl na základě metaanalýzy výsledků 95 studií z USA a Evropy

---

<sup>2</sup> U studentů učitelství je vzhledem k jejich postavení ve třídě situace poněkud složitější – podrobněji viz kapitola 4.1 o legitimní moci či kapitola 5.

<sup>3</sup> Pro úplnost dodáváme, že oba posledně zmiňované modely se zdají být svojí charakteristikou „*survival*“ fáze v rozporu se zjištěními Brekelmansové a Crétona (1993) o větší blízkosti začínajících učitelů k žákům.

Veenman (1987), jenž také hovoří o šoku z reality, který mladé učitele po nástupu do profese zasáhne. Tento šok charakterizuje zborcením ideálů získaných během studia, k němuž dochází v kontaktu s realitou školních tříd (v českém prostředí stejné označení používá např. Švaříček, 2009). Obdobně hovoří Kremer-Hayon a Ben-Peretz (1986), kteří ve své studii týkající se překážek, s nimiž se začínající učitelé v počátcích své praxe setkávají, zdůrazňují právě šok z reality – moment, kdy si mladí učitelé uvědomí, že skutečná edukační realita je diametrálně odlišná od jejich původních představ o učitelství.

Poněkud odlišný pohled na vývoj učitele nám nabízejí Sikesová, Measorová a Woods (1985). Ti se zabývají spíše otázkou, jakým způsobem dochází k posunu učitele do jiné vývojové fáze a za podstatný považují koncept kritických (zlomových) fází a událostí. Pro tyto události je charakteristické, že hrají ústřední roli v jedincově vnímání jeho kariéry a zároveň představují pro učitele významnou změnu, zlom v jeho celkovém vývoji (tedy nejen jako učitele). Podle Sikesové et al. (1985) existují určitá kritická období, která mohou mít souvislost přímo s profesí učitele, s jeho osobním životem, případně s vlivem společnosti jako celku. Autoři na základě výzkumů identifikovali šest kritických fází, které se zdají být závažné pro většinu učitelů, z nichž jsou pro naši monografii podstatné první dvě: *rozhodnutí stát se učitelem* a *první zkušenosti s vyučováním*. Relativně málo výzkumně podchycená a ve vzdělávání budoucích učitelů reflektovaná je první kritická fáze, tedy rozhodnutí stát se učitelem – kvalitativní studii pro naše edukační prostředí, věnující se této otázce zpracoval již dříve Gavora (2002), aktuálně lze toto téma částečně nalézt např. v práci Pravdové (2014). Sikesová et al. (1985) předpokládají, že některé zlomové, kritické události (*critical incidents*), spojené především s profesním vývojem, jsou více produktem občas neuvědomované krystalizace jedincova myšlení než vyústěním náhlých rozhodnutí či skutečných životních zlomů. Přestože jsou jednotlivé kritické události chápány u výše zmíněných autorů jako oddělené v čase, dovolíme si jejich pojetí poněkud upravit a předeslat jedno z parciálních zjištění z našeho výzkumu, které naznačuje určité prolínání výše zmíněných prvních kritických událostí ve vývoji učitele. Druhá fáze Sikesové et al. (1985), tedy *první zkušenosti s výukou* (v našem případě s praxemi na školách), se občas může do jisté míry prolínat s „revizí“ fáze první (*rozhodnutí stát se učitelem*) – tzn. že právě počáteční zkušenosti s výukou občas mohou ovlivnit dřívější rozhodnutí stát se učitelem, protože představy o učitelství jsou u studentů pedagogických fakult občas nejasné; jsou ovlivněny dřívějšími prekoncepce, nehledě na fakt, že většinou absolvují učitelskou přípravu jediní ve fázi hledání své identity (viz níže).

V souvislosti se subjektivními kritickými událostmi jedinců v roli učitele lze zmínit důležitost tzv. *kritických druhých* ve smyslu signifikantních, pro vývoj učitele podstatných lidí (Woods, 1994), které můžeme chápat jako jedince mající na učitele výrazný vliv (a zároveň se většinou nenacházející na nějaké významné pozici ve vztahu ke škole). Tento koncept kritických druhých bychom v návaznosti na téma naší knihy poněkud rozšířili, protože jak dokládají níže zmíněné výzkumy, podstatný vliv na začínající učitele mají jejich uvádějící učitelé a obdobně u studentů učitelství je nezanedbatelný vliv učitelů cvičných (viz jedno z témat kapitoly 5).

Závěr této podkapitoly lze shrnout a doplnit výše zmiňované přístupy k vývoji učitele o pojetí, která se zaměřují přímo na vývoj studentů učitelství a jež jej prezentují do jisté míry jako období vývoje učitele během celé jeho kariéry (Furlong & Magnard, 1995; Shkedi & Laron, 2004). Již v průběhu studia (především pak praxí) lze ve vývoji studentů zaznamenat v podstatě obdobné fáze, jako jsou ty, odrážející kompletní vývoj učitele. Ve fázi první, v souladu s předchozími koncepcemi, lze u studentů učitelství hovořit o *raném idealismu*, který můžeme charakterizovat jejich tendencí identifikovat se spíše se svými žáky než s učiteli (viz také kapitola 4.5, věnovaná referenční moci u studentů učitelství). Ve druhé fázi u studenta učitelství většinou dochází k výrazné (negativní) korekci jeho idealistických očekávání, takže se v tomto období začíná soustřeďovat především na „osobní přežití“. Jednou ze strategií může být napodobování dle něj fungujících postupů jiných učitelů (např. učitele cvičného). Ve třetí fázi se student učitelství učí „zacházet s obtížemi“ (*dealing with difficulties*), protože již začíná být schopen identifikovat problémy, které jeho práci ve škole komplikují, a také začíná být mimo jiné

vnímavější k používání různých výukových metod. V další fázi, obrazně nazvané „*hitting the plateau*“ (Shkedi & Laron, 2004), pak studenti učitelství do jisté míry akceptují svoji roli učitele, takže si již začínají uvědomovat, že už nejenom „vystupují“ jako učitelé, ale že v jistém smyslu učitelé „jsou“. V návaznosti na první část této kapitoly tedy můžeme říci, že v této fázi vývoje dochází k postupnému přijímání závazku (*commitment*), což dokládá i pojetí poslední fáze (Furlong & Magnard, 1995) ve vývoji studenta učitelství („*moving on*“). Mimo jiné se v tomto období student vědomě vzdává moci, která mu byla pouze dočasně svěřena (mj. cvičným učitelem), a začíná o sobě postupně uvažovat opravdu jako o učiteli.

### 1.2.2 Vývoj identity: tenze a dilemata v přechodech z role studenta do role učitele

Již na předchozích řádcích jsme naznačili, že vývoj učitele může být chápán jako vývoj jeho identity v průběhu kariéry, přičemž pojem identita primárně vychází z psychologického pohledu na vývoj jedinců: jde o utváření jejich adekvátního vnímání sebe sama jakožto učitelů. Za hlavní vnitřní faktor vývoje identity můžeme považovat „představu“ jedince o tom, jak by se měl v určité roli chovat. Zároveň však existují vnější faktory ovlivňující vývoj identity, ke kterým patří mimo jiné vztahy s ostatními lidmi – především pak s těmi, kteří zastávají obdobnou roli (Pittard, 2003). Také připomínáme fakt, že identitu učitele nelze chápat jako statický, pro jednou vytvořený „stav“, neboť v průběhu studia a následujících fázích vývoje dochází k neustálému, a často emocemi ovlivněnému, rekonstruování identity v závislosti na měnící se míře sebepoznání učitele, na jeho vnímání své profese či na změně představ o svém budoucím směřování (Mayer, 2011).

V souvislosti s vývojem začínajícího učitele (a studenta učitelství) a formováním identity lze také uvažovat o situacích, kdy je vnitřní identifikace s rolí učitele nejasná nebo přímo utilitární (ve smyslu „je to prostě práce“). Na druhou stranu již studenti učitelství a někteří začínající učitelé mohou do jisté míry spojovat svůj osobní a profesní vývoj v jedno (což mimo jiné vyžaduje větší „osobní investici“). Lze tedy v této souvislosti nabídnout určité zjednodušení – totiž že studenti učitelství (i začínající učitelé) mohou přemýšlet o svém budoucím uplatnění v profesi dvěma způsoby: „*chci pracovat jako učitel*“ vs. „*chci být učitelem*“ (srov. Friesen & Besley, 2013). Vývoj identity učitele (se zdůrazněním zaměření na aspekt „být učitelem“) tak je často chápán a popisován jako *stávání se učitelem* (*becoming a teacher*). Tento neustálý proces souvisí mj. s učitelovým určováním si *smyslu* učení, který je získáván a formován spolupůsobením mnoha faktorů, kdy na „nejnižší“ úrovni uvažujeme o osobnosti jedince a na nejvyšší o celé společnosti, reprezentované např. zájmovými skupinami či vládami (srov. van Huizen, 2000). Na tomto místě je třeba zmínit také relativně málo zkoumaný fenomén týkající se vlivu samotného prostředí vysokých škol připravujících budoucí učitele na vývoj jejich identity. Organizační nastavení konkrétních vysokých škol či kontakty jedince se spolužáky, kteří se také připravují na učitelské povolání, tvoří nedílnou součást vývoje identity učitele – někteří autoři (Weidman, 2006) hovoří přímo o jistém modelu změn ve vývoji studentů učitelství (*college impact of student change*).

Vývoj identity učitele tedy formuje mnoho faktorů – interakce s okolím, dřívější zkušenosti s učením i „životní“ zkušenosti, osobnostní předpoklady včetně schopnosti sebereflexe, institucionálně dané možnosti a limity vývoje, existence skupinově reflektované či odborně instruované a korigované zkušenosti s výukou apod. (Allen, 2005; Franzak, 2002; Walkington, 2005). Významný vliv na vývoj identity učitele mají také samotní žáci, jejich potřeby a očekávání, jež ovlivňují formu (někdy částečně i obsah) výuky konkrétního učitele (srov. Proweller & Mitchener, 2004). V kontextu vývoje identity výzkumy naznačují, že počáteční vývoj profesní identity učitele je formován představami o vyučování, které jsou tvořeny vlastními předchozími zkušenostmi v roli žáka a také obrazem učitelů, s nimiž se studenti učitelství během školní docházky setkali (Chong & Low, 2009). Vliv předchozích zkušeností

patří k širší skupině možných okolností, které při formování profesní identity začínajících učitelů (ale možná ještě více studentů učitelství) způsobují různě závažné *tenze*, k nimž patří například nesoulad mezi následováním svého cvičného (uvádějícího) učitele a hledáním své vlastní cesty (Pillen, den Brok, & Beijaard, 2013). Obdobně se v literatuře můžeme setkat také s označením *dilemata* v období raného vývoje učitele (např. Mayer, 2011).

U studentů učitelství, kteří se poprvé dostávají do kontaktu s výukou, také dochází k jisté tenzi mezi očekáváními a představami s reálnou zkušeností jejich praxí na školách (Chong & Low, 2009). Zmínění autoři (a také např. Shkedi & Laron, 2004) hovoří o tom, že studenti učitelství rozhodně nejsou ve vnímání role a práce učitele pomyslná „*tabula rasa*“. Na vysoké školy a poté i do výuky totiž přicházejí s často nesdělitelnými miskoncepce, jež mají spojeny s podobou výchovně-vzdělávacího procesu, a jejich zjednodušené představy o skutečné práci učitele se poté odrážejí i ve zjednodušeném pojetí jejich skutečné práce se třídou.