

Profesní sebepojetí učitelů

Vladislava Heřmanová, Marta Langová

Profesní sebepojetí učitelů	1
I. Cíl a teoretická východiska výzkumné studie	1
II. Stanovení problému a formulace hypotéz	4
III. K výsledkům šetření	10
Závěry:	14
Výběr z použité literatury:	16

I. Cíl a teoretická východiska výzkumné studie

1) Vzhledem ke skutečnosti, že plénum má k dispozici abstrakt našeho výzkumu omezíme se ve svém vystoupení hlavně na prezentaci výsledků realizovaného výzkumu, který byl obsahem naší disertace za vedení školitelky *Doc. M. Langové, CSc.*

2) Teoretická východiska naší studie k profesnímu sebepojetí učitelů tvoří teoretické a výzkumné studie našich a zahraničních autorů. Např. *Koti, R. Havlíka, Z. Heluse, M. Kučery, J. Niasové, L. Katzové, P. Woodse, W. S. Hopkinse – K. D. Moora, S. J. Rosenholtzové, R. Olechowského, R. Seebauerové aj.*

V naší práci jsme se soustředili na otázky pojetí profesní role, neboť je považujeme za významný prvek rozvoje profesní kompetence. Sebepojetí vyplývá ze sebepoznání a sebehodnocení učitelů, a proto se zaměřujeme na zjištění obrazu vlastního „já“, uvědomění si vlastních kompetencí učitele. Tento názor sdílíme s odborníky, kteří obraz profese chápou v subsystému identitní, činnostní a osobnostní povahy. Vycházíme přitom i ze struktury učitelské kompetence dle *W.S. Hopkinse - K.D.Moora, R. Olechovského a kol. (2000)* a přibližujeme se k charakteristice prvků systému pojetí profese – Commitmentu *S. J. Rosenholtzové (1989)*. K tomu jsme dospěly s přihlédnutím k výsledkům teoretické analýzy a faktu, že pro učitele mají značný význam aspekty jeho pojetí práce. Za mimořádně důležité považujeme i rozvoj sociálních dovedností učitelovy kompetence.

Učitelské profesi byly v minulosti věnovány mnohé výzkumy. Většinou převažovalo zaměření na pedagogické jevy, proces vzdělávání a vyučování, podmínky činnosti učitelů. Později byl zkoumán také proces utváření pedagogických dovedností a vymezení podstaty učitelské profese a průběh jejího konstituování. V této problematice dosud neexistuje jednotný náhled na klíčové znaky, které tvoří obsah a strukturu profese učitelů. Dotýká se to zejména formování jejich přípravy, tj. pregraduálního studia na vysokých školách.

V osobnosti ideálního učitele je zdůrazňována láska k dětem a schopnost s nimi relevantně komunikovat, informovanost, flexibilita, optimismus, model rolového chování, schopnosti transferu teorie do praxe aj. (*J. Kořá, 1998*). Proto je požadována pestrá příprava na profesní dráhu. V charakteristice osobnosti učitele jsou vymežovány jako sygnifikantní znaky: sebepoznání a obraz svého ega, sebedůvěra a sebejistota, autenticita, kongruence, vysoký stupeň zodpovědnosti a uvědomělosti, otevřenost k druhým, humanita, tolerance, empatie, vlastní přesvědčení, sebekázeň a sebekritika.

V Československu se realizovaly výzkumy efektivnosti vzdělávání dle určených kritérií způsobilosti obdobně jako v mnoha rozvinutých zemích. Determinující faktory efektivnosti zahrnují metodickou vybavenost učitelů, účinnost pedagogické praxe studentů učitelství, účinnost uvádění učitelů do praxe a účinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Akcent byl kladen též na otázky profesionalizace učitelů - výzkum *R. Havlíka a kol. (1998)*, ve kterém jsou rozebírány otázky současných změn v pojetí učitelské profese. Do popředí vystupuje systémový přístup a kontext sociálních věd. Pozornost byla věnována i otázkám růstu pedagogického pracovníka – tzv. kariéernímu rozvoji. Role učitele je v tomto dokumentu považována za základní, neboť učitel je iniciátor a aktér procesu.

Inspirativní pro nás byla řada prací. Realizované projekty GA ČR – „Jaký bude učitel“ (1994–1996), Uplatnění absolventů Pedagogické fakulty v praxi (1996), Profesionalizace učitelského povolání (1997) a Postavení a profesní dráha učitele (1998). Rovněž práce *O. Šimoníka (1994)*, který se zabýval problémy začínajících učitelů a jejich názory na specifické okruhy pedagogické činnosti. Učitelské povolání bylo zkoumáno i v etických souvislostech. Zvláštní význam ke sledování problematiky pojetí profese učitele měla též anketa APZŠ ČR - pedagogické fakulty očima pedagogů. Většina respondentů požadovala změny ve výuce metodik a zvýšení podílu pedagogické praxe v průběhu vysokoškolského studia. Z fakult by měli vycházet absolventi schopni aplikovat vědomosti do školní praxe.

Modely individuální pedagogické koncepce učitele byly intensivně rozpracovávány od osmdesátých let minulého století. *J. Mareš (1996)* *F. Bacík (2001)* z Pedagogického ústavu J. Á. Komenského v Praze a *P. Gavora (1988)* zkoumali, jak rozvoj individuální koncepce probíhá v jednotlivých etapách učitelského působení. Dle J. Mareše je rozhodující fáze profesního vyhraňování a koordinace. **Osobité pojetí výuky je systém**, který zahrnuje:

1. pojetí cílů učiva, organizačních forem a metod, 2. pojetí žáků, 3. pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele a 4. pojetí role dalších účastníků vzdělávacího procesu. Pojetí výuky učitelem je charakteristické v tom, že **vede k určitému stylu výuky**. Vyznačuje se tím, že pojetí odolává vnějším zásahům v průběhu času, funguje často bezděčně a je spojeno s určitými emočními zvláštnostmi. Toto pojetí lze využít k řešení běžných situací. Pozornost byla věnována též psychologickým aspektům pracovní spokojenosti učitelů. Podnětná se pro nás stala studie *V. Švece – Pedagogická příprava budoucích učitelů (1999)*. Význam povolání učitele byl zdůrazněn v odborném tisku, např. v časopise *Pedagogika*, *Pedagogická orientace*, *Učitelské listy*, *Pedagogická revue* aj.

Jedním z činitelů ovlivňujících výchovu a vzdělávání je vymezení učitelské role. Učitel může toto obecné chápání učitelské role akceptovat, plnit nebo uplatňovat vlastní pojetí učitelské role. Role učitele je modelem reprezentujícím vědění, mravní a estetické cítění, sociální postoj apod., stimuluje u žáků obdobné zaměření. Sociální role jako způsob předpokládaného chování v určité sociální pozici je pojímána jako kategorizace lidského chování v sociálních podmínkách a situacích. Mezi pedeutology bývá názor, že **klíčový problém profesní činnosti učitele tvoří jeho sebepojetí – profesní identita**. Její podstata je interdisciplinární. *M. Langová-M. Kodým (1987)*, *J. Mareš (1995)*, *Z. Helus (1998)*, *J. Vomáčka - S. Navrátil (1992)*.

Ve vývoji učitelovy osobnosti lze vydělit tyto etapy orientační, přípravnou, adaptační a integrační. Po skončení studia na PF jsou absolventi v tzv. adaptační fázi svého vývoje. Nastupující učitelé jsou často zklamáni vybavením škol, nekázní a agresivitou žáků. U budoucích učitelů je žádoucí posílit výchovu k samostatnosti a k sebereflexi stejně jako jejich pedagogickou praxi. Vztah teorie a praxe v učitelství zkoumali *S. Štech (1995)*, a *V. Švec (1992, 1995)*, kteří analyzovali psychologické vzdělání samotných učitelů vysokých škol, jež

se přípravou učitelů zabývají. Byla zpracována metodika k zjišťování studentova pojetí výuky.

Psychologové považují za důležité vymezit charakteristiky dobrého učitele na základě výzkumu v zemích OECD: vysoká motivace, práce jako poslání, láska k dětem, mistrovství v didaktice, znalosti filozofie výchovy a koncepcí vzdělávání, spolupráce s ostatními učiteli, permanentní zpětná vazba, reflexe, hodnocení vlastní práce a její optimalizace. Při formování teoretických východisek nás ovlivnily i výsledky prací zahraničních odborníků, kteří se zabývali touto problematikou. Jedná se o práce *J. Niasové (1986)*, která se zabývala osobností učitele, specifikovala pojetí učitelské profese a posuzovala úlohu modelů a norem v učitelství. Těžiště její studie je v charakteristice procesu vývoje učitele a formování pojetí jeho role. V souvislosti s utvářením profesní role nabývají na významu jednotlivé strategie **Commitment ve vztahu k identitě učitele** - náhled *P. Woodse (1979)*.

J. Niasová se zabývala i dalšími problémy, mimo jiné též stylem vedení a uspokojení z profese učitelů základních škol. Zkoumala též vztahy Commitment a motivaci učitelů 1. stupně ZŠ, zabývala se mimo jiné otázkami spokojenosti a nespokojenosti učitele. Akcentovala význam pojetí učitelství. Značný důraz přikládá prvkům mluvení, naslouchání a identity v profesi učitele. Pro formulaci našich hypotéz jsme sledovali též výzkum *L. Katzové (1972)*, která zkoumala klíčové úseky profesního vývoje po nástupu do praxe. Konstatovala stěžejní úlohu sociokulturní tradice, orientace v sociálním prostředí školy a nabývání profesních zkušeností.

V naší práci sledujeme význam rozvoje učitelské kompetence. V současnosti se rozpracovávají dva směry, kterými je model formování učitelovy kompetence objasňován:

1. Model aplikovaného vědního přístupu, 2. Reflexivní model.

V reflexivním modelu je zakotvení o tyto prvky: Osvojené vědomosti - Reflexe praxe - profesní kompetence - Předchozí empirické zkušenosti. V přípravě na učitelské povolání by měl být zahrnut dvojí způsob utváření poznatků. Nejen na vědeckých pojmech, ale též na empirických, praktických zkušenostech.

Odborníci, kteří se zabývají pojetím role učitele v SRN, naopak vycházejí z analýzy podmínek činnosti učitelů. Zdůrazňují skupinu společenských podmínek, skupinu podmínek souvisejících s osobností učitele - jeho vývoj, životní scénář, postoje ke společnosti, postoje k povolání, postoj k žákům, postoje k sobě samému, postoje k druhým lidem - dále působí zvyky, pedagogické schopnosti, profesní zkušenosti, pověst povolání, společenská funkce, soubor podmínek souvisejících se vzděláváním, příprava filozofická, odborná, metodická, psychologická, pedagogická, organizační a mimoškolní.

V našem výzkumu vycházíme z modelu **pedagogické kompetence** dle *D.Thonhausera (1995)*. **V jejím centru se nalézá „Já“** kompetence. Je odvozena ze stupně rodového a individuálního sebeuvědomění, hlavních životních rozhodnutí, zájmů, dosavadního vývoje a vlastní subjektivity. Zahrnuje pohotovost, jakož i schopnost na tomto vědomí pracovat a kriticky ho odrážet. „Já“ – kompetence má zahrnovat aspekt otevřenosti a relativitu osobní důležitosti.

Sociální kompetence obsahuje schopnost poznávat relevantní znaky sociálních situací a pohotovost v sociálních situacích jednat. V kritériu „sociální kompetence“ je přítomna schopnost komunikace, která využívá vzájemného uznání. Ve struktuře přesvědčení má reflexe vlastních očekávání a postojů velký význam. Akcent je též na kooperaci s kolegy a s ostatními skupinami ve smyslu otevřené školy. Pro dosažení celistvosti učení je k odborným

vědomostem zapotřebí i osobní zkušenosti. Učitel by měl vyzkoušet všechny druhy učení a integrovat je sám v sobě.

Podstata pracovní činnosti učitele je spojována s cíli školy. V učitelském poslání je dominantní motivace - výchova žáků. Napjaté a obtížné vztahy s žáky jsou hlavním důvodem vyčerpání a oslabení. Nevhodné chování žáků je často příčinou odchodu učitelů z profese. Profesionální styl je výsledkem zkušeností a osobní zodpovědnosti za výsledky školní práce. Pro profesionální zaujetí učitelů je podstatný závěr, který dokazuje, že pracovní samostatnost a rozhodování zvyšuje motivaci, zodpovědnost a ochotu učitelů. Důležitá je schopnost škol motivovat učitele v pokračování pracovního úvazku. Pro učitele je důležitá psychická odměna v procesu výchovy, která by měla vyvážit případnou frustraci.

Pro vyjádření vnitřní odevzdanosti učitelské profese se užívá termín **Commitment**. V etickém kodexu Americké federace učitelů jsme našli relevantní vymezení složek Commitmentu. Jeho strukturu tvoří :

1. Závazek ve vztahu učitele a žáků / studentů,
2. Závazek učitele k veřejnosti,
3. Závazek učitele jako člena profesní odborné skupiny,
4. Závazek učitele ke komunitě, místní oblasti či okresu atd. W.S. Hopkins – K.D. Moore, 1993, s. 70

Soubor norem, včetně jejich významové elaborace je pro kvalitu vztahu mezi učitelem a žáky a kulturu školy dle našeho názoru inspirativní. Učitelé stejně jako žáci mají svá práva, ta jsou obsažena ve Statutu učitelů. Z našich autorů byl koncept Commitment výzkumně rozvíjel zejména M. Kučera.

V našem šetření jsme se soustředili na otázky pojetí profesní role, neboť je považujeme za významný prvek rozvoje profesní kompetence. Sebepojetí vyplývá ze sebepoznání a sebehodnocení učitelů, a proto se zaměřujeme na zjištění obrazu vlastního „já“, uvědomění si vlastních kompetencí učitele. Tento názor sdílíme s odborníky, kteří obraz profese chápou v subsystému identitní, činnostní a osobnostní povahy. Vycházíme přitom i ze struktury učitelské kompetence dle *W.S. Hopkinse - K.D. Moora (1993)*, *R. Olechovského a kol. (2000)* a přibližujeme se k charakteristice prvků systému pojetí profese – Commitment dle vymezení *S. J. Rosenholtzové (1989)*. K tomu jsme dospěli s přihlédnutím k výsledkům teoretické analýzy a faktu, že pro učitele mají značný význam aspekty jeho pojetí práce. Mimořádně důležitý je rozvoj sociálních dovedností učitelovy kompetence.

V procesu profesního formování učitele mají význam prostředky didaktické techniky, která umožňuje jednak působit na sebereflexi, jednak ukázat vysokou či naopak nízkou efektivitu vzdělávacích strategií. Zajímaly nás zvláštnosti profesionalizace učitelovy osobnosti zejména v specifitě, která ovlivňuje jeho pojetí profesní role. Svou povahou je disertační práce zpracována jako analyticko – srovnávací studie. Vlastní práce se skládá z teoretické a výzkumné části, které tvoří základ práce.

II. Stanovení problému a formulace hypotéz

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakými relevantními znaky se projevuje profesní **sebepojetí učitelů**, zejména v pojetí jejich profesní role, jak učitelé vnímají učitelskou roli, jak reflektují svou profesi a jaké je pojetí jejich profesní kompetence. Vycházíme ze systémového chápání procesu, který **zahrnuje tyto etapy**:

1. **Rozvoj specifických učitelských vlastností a kompetencí, které jsou základem učitelova pojetí výuky.**

2. **Modifikaci některých projevů učitelova chování** v závislosti na působení situačních a osobnostních faktorů.
3. **Diferenciace osobnostních indikátorů** zjištění jejich vztahu k úrovni kompetencí ve specifických dimenzích učitelova pojetí výuky - Commitment. Vycházíme ze sebereflexe učitelů.

Ke zpracování výzkumné části byla provedena **operacionalizace cíle**:

- 1) Pojetí profesní role učitelů, struktura dimenzí, ze kterých se pojetí skládá, a jeho relevantnost s modelem učitelské kompetence na základě současných vědeckých koncepcí této problematiky.
- 2) Jaký je pocit uspokojení učitelů z výkonu profese? Míra spokojenosti s plněním role?
- 3) Relevantnost metod S. J. Rosenholtzové, R. B. Cattella a W. S. Hopkinse - K.D.Moora ke zkoumání pojetí učitelské role v podmínkách práce českých učitelů. Pro poznání těchto jevů jsme určili ještě dílčí realizační cíle:
 - a. Pomocí dotazníku S.J. Rosenholtzové zjistit vztahy, které jsou charakteristické pro chování a postupy učitelů ve školách, zjistit multidimenzionalitu jejich profesního pojetí.
 - b. Zjistit, zda-li individuální profily - 16 PF u zkoumaného vzorku učitelů korespondují s výsledky, které uvádí R. B.Cattell, tj. mohou-li být prediktory úspěšnosti v profesi učitele.
 - c. Zjistit využitelnost inventáře, který byl koncipován pro supervizi Commitment, dle *W. S. Hopkinse - K.D. Moora, (1993) k sebehodnocení učitelských kompetencí*.
 - d. Zjistit, úroveň a strukturu sebevzdělávací aktivity zkoumaných učitelů v kontextu pojetí jejich profesní role.

V našem výzkumu jsme byli inspirováni výzkumem *S. J. Rosenholtzové (1989)*, která zkoumala učitele v kontextu jejich pracoviště. Naši hlavní metodou k získání výzkumných dat byl dotazník pro měření dimenzionální struktury pojetí učitelské činnosti. Pojetí profesní role učitelů bylo zkoumáno z různých hledisek, a proto názory na konstituování pojetí učitelské profese jsou velmi různorodé. Je to ovlivněno i úrovní věd, které se zabývají výchovou a vzděláváním člověka. Dle metodiky *S. J. Rosenholtzové (1989)* jsme formulovali hypotézy, které jsme považovali za přijatelné z našeho hlediska zkoumání profesního pojetí, případně učitelova pojetí výuky. Multidimenzionalitu učitelova pojetí lze vymezit souborem 13 dimenzí.

Pro výzkum jsme zvolili východisko sociálně interaktivní složky učitelovy kompetence ve spojení s jeho osobnostními rysy. Naše hypotézy výzkumu pojetí profesní role učitele opíráme o interakční, především sociokognitivní teorie učení zdůrazňující vzájemnou závislost mnoha faktorů, zejména o Bandurovu koncepci. Změny v chování jsou podmíněny rozdíly a kontextem odlišných sociálních pozic (*Y. Bertrand 1998*). Tyto teorie byly iniciovány *J. Deweyem*. V jejich těžišti je akcent na sociální dimenzi školního vzdělávání a činnosti učitelů. Rozhodující je **zejména přístup učitelů** a „situované“ učení. Proto se opíráme o teorii *P. Woodse* a také o teorii podstaty a vývoje osobnosti a činnosti učitelů *S.J. Rosenholtzové*. Akceptujeme i teorie *S. W. Hopkinse - K. D. Moora (1993)*, kteří kritéria činnosti učitelů opírají o profesionalitu a Kodex učitelů (model USA).

V práci jsme se soustředili na ověření tří skupin hypotéz, které se týkaly základních procedur v souvislosti s realizačními cíli:

1. Soubor hypotéz vztahujících se k ověření metodiky *S.J.Rosenholtzové (1989)* zahrnoval celkem 15 hypotéz, které jsme ověřovali za účelem dosažení dílčích realizačních cílů a zjištění vztahů a souvislostí ve struktuře profesního pojetí učitele.

2. Soubor hypotéz vztahujících se k metodice *R. B. Cattela*, který nás zaujal koncepcí úspěšnosti ve skupině povolání sociálního pracovníka a učitele. Ověřovali jsme možnost využití výsledků Cattellova 16 PF k predikci úspěšnosti u zkoumaného vzorku učitelů. Hypotézy 16 – 20.
3. Ve vztahu k teorii *K. D. Moora - W. S. Hopkinse*, kteří se zabývají standardizací učitelského vzdělání v USA, jsme zformulovali třetí skupinu hypotéz. Vzhledem k faktu, že za klíčový prvek utváření učitelovy osobnosti považujeme reflektivní činnosti, rozhodli jsme se ověřit vhodnost inventáře k sebeposouzení, sebereflexi činnosti učitele, který byl v české verzi stylizován pro použití v naší školské praxi. Skupina hypotéz č. 21 – 24.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jakými relevantními znaky se projevuje profesní **sebepečetí učitelů**, zejména v pojetí jejich profesní role, jak učitelé vnímají učitelskou roli, jak reflektují svou profesi a jaké je pojetí jejich profesní kompetence.

Vycházíme ze systémového chápání procesu, který **zahrnuje tyto etapy:**

1. **Rozvoj specifických učitelských vlastností a kompetencí, které jsou základem učitelova pojetí výuky.**
2. **Modifikaci některých projevů učitelova chování v závislosti na působení situačních a osobnostních faktorů.**
3. **Diferenciace osobnostních indikátorů zjištění jejich vztahu k úrovni kompetencí ve specifických dimenzích učitelova pojetí výuky - Commitment.** Vycházíme ze sebereflexe učitelů.

Ke zpracování jsme provedli operacionalizaci cíle:

1. **Pojetí profesní role učitelů, struktura dimenzí, ze kterých se pojetí skládá, a jeho relevantnost s modelem učitelské kompetence na základě současných vědeckých koncepcí této problematiky.**
2. **Jaký je pocit uspokojení učitelů z výkonu profese? Míra spokojenosti s plněním role?**
3. **Relevantnost metod S. J. Rosenholtzové, R. B. Cattella a W. S. Hopkinse - K. D. Moora ke zkoumání pojetí učitelské role v podmínkách práce českých učitelů.**

Pro náš výzkum jsme zformulovali celou řadu hypotéz, které se týkaly vztahu profesní sebejistoty a commitmentu učitelů k pozitivní zpětné vazbě, managementu chování žáků, socializaci učitelů, příležitosti ke vzdělávání, na souvislost commitmentu s vyšší autonomií rozhodování a jednání, profesní sebejistoty aj.

- 1) Soubor hypotéz se vztahoval k ověření metodiky *S.J. Rosenholtzové (1989)* zahrnoval celkem 15 hypotéz, které jsme ověřovaly za účelem dosažení dílčích realizačních cílů a zjištění vztahů a souvislostí v multidimenzionální struktuře profesního pojetí učitele.
- 2) Soubor hypotéz vztahujících se k metodice *R. B. Cattela*, který nás zaujal koncepcí úspěšnosti ve skupině povolání sociálního pracovníka a učitele. Ověřovali jsme možnost využití výsledků Cattellova 16 PF k predikci u zkoumaného vzorku učitelů.
- 3) Ve vztahu k teorii *K. D. Moora - W. S. Hopkinse*, kteří se zabývají standardizací učitelského vzdělání v USA, jsme zformulovaly třetí skupinu hypotéz. Vzhledem k faktu, že za klíčový prvek utváření učitelovy osobnosti považujeme reflektivní činnosti, rozhodly jsme se ověřit vhodnost profesního inventáře k sebeanalýze, sebereflexi činnosti učitele, který byl navržen ve spojitosti se supervizí v přípravě budoucích učitelů v USA a stylizován pro použití ve školské praxi českých učitelů.

Metody použité k výzkumu

Dotazník S. J. Rosenholtzové. Výsledky byly zpracovávány prostřednictvím korelační analýzy, kterou jsme aplikovali k postižení vztahů mezi specifickými dimenzemi, které jsou charakteristické pro pojetí profese učitele.

16 faktorový dotazník osobnosti, 5. Verze (R. B. Cattell) - 16 PF

Vzhledem k cíli našeho výzkumu byl Cattellův test použit ve spojitosti s metodou dotazování pro sebeposouzení učitele. Tuto metodu jsme zvolili k diagnostice osobnostních rysů učitelů, neboť učitele Cattell povahou jejich činnosti přiřazuje do skupiny sociálních profesí, pro kterou předpokládá osobnostní profil a uvádí jeho standardizaci. Získaná data jsme znázornili grafem profilu osobnosti učitelů. Cattellův test byl administrován skupinově s použitím počítačového programu v psychologické laboratoři Asociace dopravních psychologů v Ústí nad Labem.

Inventář k sebereflexi a posouzení učitelské kompetence využívá kontinua, ke kterému posuzovatelé přiřazují svůj úsudek ve formě sebeposuzování. Metodu jsme zvolili pro odhalení názoru na kvalitu vlastní profesní kompetence dle *W.S. Hopkinse - K.D. Moora (1993)*. Validita této metody posuzování souvisí s úrovní sebepoznání zkoumaných učitelů.

Dotazník sebevzdělávací aktivity učitelů

Respondenti odpovídají selektivním způsobem nebo pomocí volných odpovědí.

Zpracování dat

Analyticko - srovnávací přístup a vyhodnocení dat u zkoumaného vzorku učitelů. Komparace uvnitř souboru podle stanoveného kritéria. Data získaná Cattellovým dotazníkem byla znázorněna grafem profilu osobnosti zkoumaných učitelů. Sebeposuzovací inventář jsme zvolily pro odhalení názoru učitelů na kvalitu profesní kompetence. Byla modifikována technika *W.S. Hopkinse - K.D. Moora (1993)*. Validita námi modifikované metody posuzování souvisí s úrovní sebereflexe zkoumaných učitelů.

Zkoumaný vzorek:

Po realizaci pilotáže byl zkoumaný vzorek (140 učitelů) rozdělen na dvě skupiny:

I. Zkoumaná skupina učitelů pro 1. stupeň ZŠ a učitelství škol pro mládež vyžadující zvláštní péči.

II. Zkoumaná skupina učitelů se zaměřením na výuku předmětů pro 5. – 12 ročník škol.

Sběr výzkumných dat byl realizován s náhodně vybraným vzorkem učitelů převážně v Severočeském regionu v termínech dle harmonogramu v intervalu listopad až březen 2001/2002.

Základní škola v Palachově ul., Ústí n/L,	14
ZŠ v Lovosicích	6
Skupina učitelů 4. r komb. studia učitelství I. st. ZŠ na PF UJEP v Ústí n/L.....	38
Skupina učitelů rozšiřujícího studia pro ŠMVZP.....	10
Skupina učitelů KS Učitelství ŠMVZP I.r. PF UK v Praze.....	33
Skupina učitelů v rozšiřujícím studiu oboru německý jazyk.....	7
Skupina učitelů rozšiřujícího studia anglický jazyk	6
RS Školský management I.r. PF UJEP v Ústí n/L.....	5
Učitelé Střední a Vyšší zdravotnické školy v Ústí n/L, Moskevská ul.....	6
Učitelé Střední průmyslové školy elektrotechnické v Ústí n/L, Resslova ul.	15

Cílem výzkumu bylo ověřit, jaké determinující dimenze vstupují do pojetí profese učitele a zda-li metodika S. J. Rosenholtzové je relevantní pro zkoumání učitelského

profesního sebepojetí. Chtěli jsme též ověřit zda-li učitelé svými osobnostními rysy odpovídají profilaci standardu úspěšnosti profese a která složka ze struktury kompetencí je reflektována jako nejslabší.

Náš výzkum ukázal, že ve struktuře, která ukazuje na individualitu pojetí učitelské činnosti dle dotazníku S.J. Rosenholtzové se nachází na předních místech dimenze Commitment – odevzdanost profesi (v poměru 41,28 : 41,15) u I. a II. zkoumané skupiny. V dimenzi profesní sebejistota P8 (v poměru 40,2 : 38,67) a dimenze hodnocení učitelů (v poměru 31,81: 30,95). O tyto faktory by se tedy školní management měl ve školní praxi opírat při úsilí o zvýšení efektivity vzdělávání a výchovy.

Ověření stanovených hypotéz:

Nejdříve uvádíme **data zjištěná v I. a po té ve II. zkoumané skupině.**

H1 – Pozitivní zpětná vazba, kterou učitelé prožívají významně souvisí s úrovní jejich profesní sebejistoty 0,6495 p = 0,000 II. 0,519 p = 0,000

Domníváme se, že vztah lze považovat za významný (H1 podpořena). Tento vztah je platný pro obě skupiny.

H2 – Relevantní management chování žáků - P6 je spojen s dimenzí profesní sebejistoty. 0,3961 p = 0,001 II. 0,2398 p = 0,46

Mezi oběma dimenzemi se nevyskytuje těsný vztah. Závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti. H2 nebyla podpořena. Nalezený vztah je platný pro skupinu učitelů 1. stupně, zatímco ve 2. zkoumané skupině pravděpodobnost kritické meze chybovosti překročila povolený limit, takže významnost korelace nebyla prokázána.

H3 – Hodnota profesní sebejistoty bude pozitivně korelovat s dimenzí socializace učitelů. 0,2544 p = 0,034 II. 0,2802 p = 0,019

Zjistili jsme, že mezi oběma dimenzemi se nevyskytuje těsný vztah. Závislost obou parametrů dosahuje pouze středně silné závislosti. Závěr je platný pro obě skupiny.

H4 – Příležitosti k sebevzdělávání u učitelů se projevují ve zvýšení jejich profesní sebejistoty P 8. 0,3639 p = 0,000 II. 0,2755 p = 0,021

Zjistili jsme, že mezi oběma dimenzemi se nevyskytuje těsný vztah. Závislost obou parametrů dosahuje pouze středně silné závislosti. Závěr je platný pro obě skupiny. Vztah byl částečně podpořen.

P5 – Úroveň pozitivní zpětné vazby učitelů bude spojena s dimenzí Commitment. 0,536 p = 0,000 II. 0,3764 p = 0,01

Mezi oběma dimenzemi se vyskytuje vztah na hranici střední a těsné významnosti v I. skupině. Ve II. skup. závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti, hypotézu lze přijmout u I. zkoumané skupiny vztah je podpořen, zatímco u II. zkoumané skupiny je vztah pouze ve střední hladině významnosti.

P6 – Management chování žáků a dimenze Commitment se vzájemně vylučují. 0,4882 p = 0,000 II. 0,3764 p = 0,01

Zjistili jsme, že mezi oběma dimenzemi se nevyskytuje těsný vztah. Závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti, hypotéza není dostatečně podpořena.

H7 – Vyšší autonomie a volnost chování učitele je spojena s vyšší úrovní dimenze Commitment. 0,6446 p = 0,000 II. 0,5709 p = 0,000

U těchto dimenzí jsme zjistili výskyt těsného vztahu. Závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti. H7 je tímto zjištěním podpořena.

H8 a – Příležitosti ke vzdělávání učitelů jsou indikátory úrovně, kterou dosahuje Commitment. 0,4748 p = 0,000 II. 0,6009 p = 0,000

Domníváme se, že mezi oběma dimenzemi se nevyskytuje těsný vztah. Závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti. Údaje svědčí o částečné podpoře hypotézy.

H8 b - Profesní sebejistota učitelů je indikátorem vztahu k dimenzi Commitment.

0,6009 p = 0,000

II. 0,4311 p = 0,000

U těchto dimenzí jsme zjistili výskyt těsného vztahu u 1. skupiny učitelů. Závislost obou parametrů dosahuje středně silné závislosti ve 2. skupině. H 8 b považujeme za platnou pouze u skupiny č. 1, kde hypotéza byla podpořena.

H10 – Profesní sebejistota učitelů skupiny učitelů I. stupně se nebude významně odlišovat od hodnot dimenze profesní sebejistoty, kterou se vyznačují učitelé ve zkoumané skupině učitelé předmětů 5. – 12. r.

Dimenze P8 první skupiny učitelů dosáhla v průměru = 40,2, zatímco ve 2. skupině je průměr = 38,67. Rozdíl v dimenzi profesní sebejistoty nedosahuje stupně významnosti. Údaje svědčí o podpoře naší hypotézy.

Hodnota dimenze P12 = 41,285, u 2. skupiny je průměrná hodnota = 41,157. Údaje svědčí o podpoře hypotézy.

H11 - Úroveň profesního sebevědomí dle inventáře W. S. Hopkinse a K. D. Moora u učitelů má úzký vztah s dimenzí Commitment – P 12.

Vztah nebyl podpořen r = 0,196

H12 – Hodnota dimenzí Profesní sebejistota – (P8) a dimenze Zapojení do formulace cílů vzdělání – (P2) spolu vzájemně souvisejí. **Dimenze P8 versus P2 jsou ve vzájemném vztahu, který je téměř nevýznamný r = 0,26. Vztah nebyl podpořen.**

H 13 Dimenze Spolupráce učitelů (P7) je spojena s dimenzí Pozitivní zpětná vazba z výkonu profese, vyučování (P11). **Dimenze P7 versus dimenze P11 byl zjištěn vztah střední významnosti r = 0,51.**

Naše hypotéza byla částečně podpořena.

H14 - Učitelé prožívají Pozitivní zpětnou vazbu vyučování (P11) z výkonu své profese ve vztahu k dimenzi autonomie rozhodování a jednání (P13).

Zjistili jsme hodnotu korelačního koeficientu r = 0,35, vzájemný vztah dosahuje střední významnosti. Data svědčí o podpoře naší hypotézy.

H15 - Dimenze Příležitosti k sebevzdělávání (P10) je ve vztahu k dimenzi Shoda v cílech (P1).

Zjistili jsme hodnotu korelačního koeficientu r = 0,73, vztah je těsný dosahuje silné významnosti.

Z výsledků, které se týkají možnosti využití dotazníku Cattela je možno poukázat na tyto vztahy. Po zpracování profilu v 16PF zkoumaných učitelů jsme data hlouběji analyzovali ve shodě s formulovanými hypotézami. Osobnostní profil v 16 PF byl poskytnut zkoumaným učitelům na základě jejich přání o sebepoznání. R.B. Cattell nás inspiroval poukazem na skutečnost, že většina lidského chování je určena skupinami, do nichž osoba náleží. Zaměřili jsme se na zjištění, zda a v jaké míře se aktuální učitelé ve zkoumaném vzorku svou úrovní osobnostních faktorů shodují s průměrnými hodnotami skupin za pomoci aplikace tzv. syntality, popisu sociálních skupin a jejich vlivu na chování lidí. O výsledcích této etapy našeho výzkumného šetření budeme pojednávat ve svazku Acta Universitatis Purkynianae v r. 2004.

H16 – Jako nejméně rozvinutá složka v systému profesní kompetence bude učiteli reflektována oblast speciálního učení žáků.

H17 – V systému profesních kompetencí bude učiteli vnímána jako problematická oblast interpersonálních kompetencí.

H18 – V systému profesních kompetencí učitele je jako nejsložitější prvek vnímán komplex činností, které se vztahují k řízení učebního prostředí žáků.

Vzhledem k pronikání do problematiky pojetí profesní role učitele jsme dospěli k závěru, že relevantní ke zkoumání pojetí profesní role učitele je metodika *S. J. Rosenholtzové (1989)*. Soustředili jsme se na ověření platnosti jejích závěrů o dimenzionálním pojetí učitelské kompetence ve vztahu k Commitmentu. K tomuto náhledu jsme dospěli, proto že akcent na interaktivní dimenzi a sociální kompetenci považujeme u učitelů za podstatný.

III. K výsledkům šetření

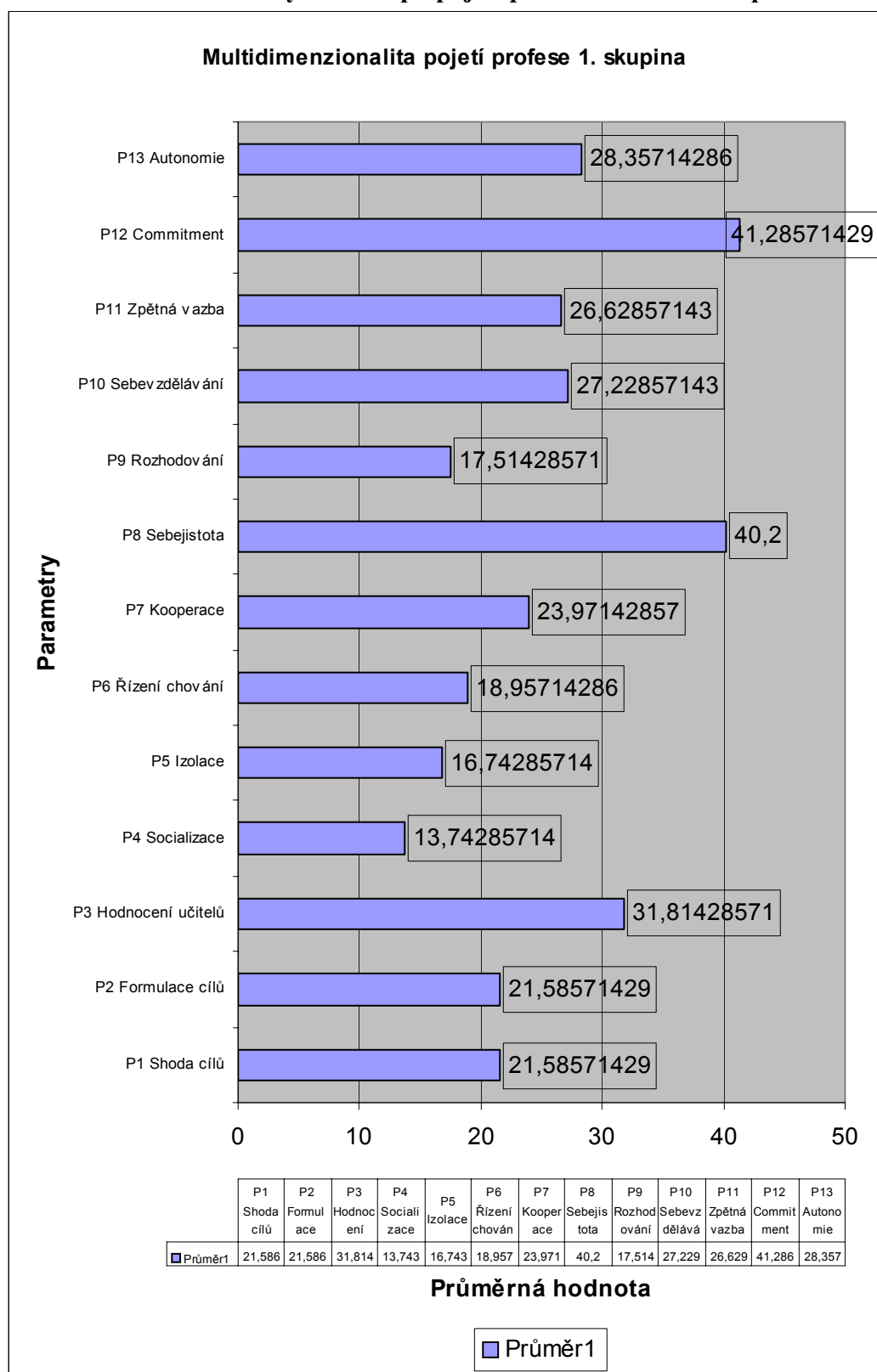
Cílem výzkumu bylo ověřit, jaké dimenze vstupují do pojetí profese učitele a zdali metodika *S. J. Rosenholtzové* je relevantní pro zkoumání učitelova profesního sebepojetí. Chtěli jsme též ověřit zdali učitelé svými rysy osobnosti odpovídají standardní profilaci k úspěšnosti v profesi dle *R.B.Cattella*. Zajímala nás úroveň struktury kompetencí, jak jsou reflektovány. Za vztahy vyjadřující značnou významnost jsme považovali hodnoty výsledků korelační analýzy od $0,6 < 1,0$. Hodnota korelačního koeficientu v rozmezí 0 – 0,5 odpovídala v našem třídění vztahům střední významnosti.

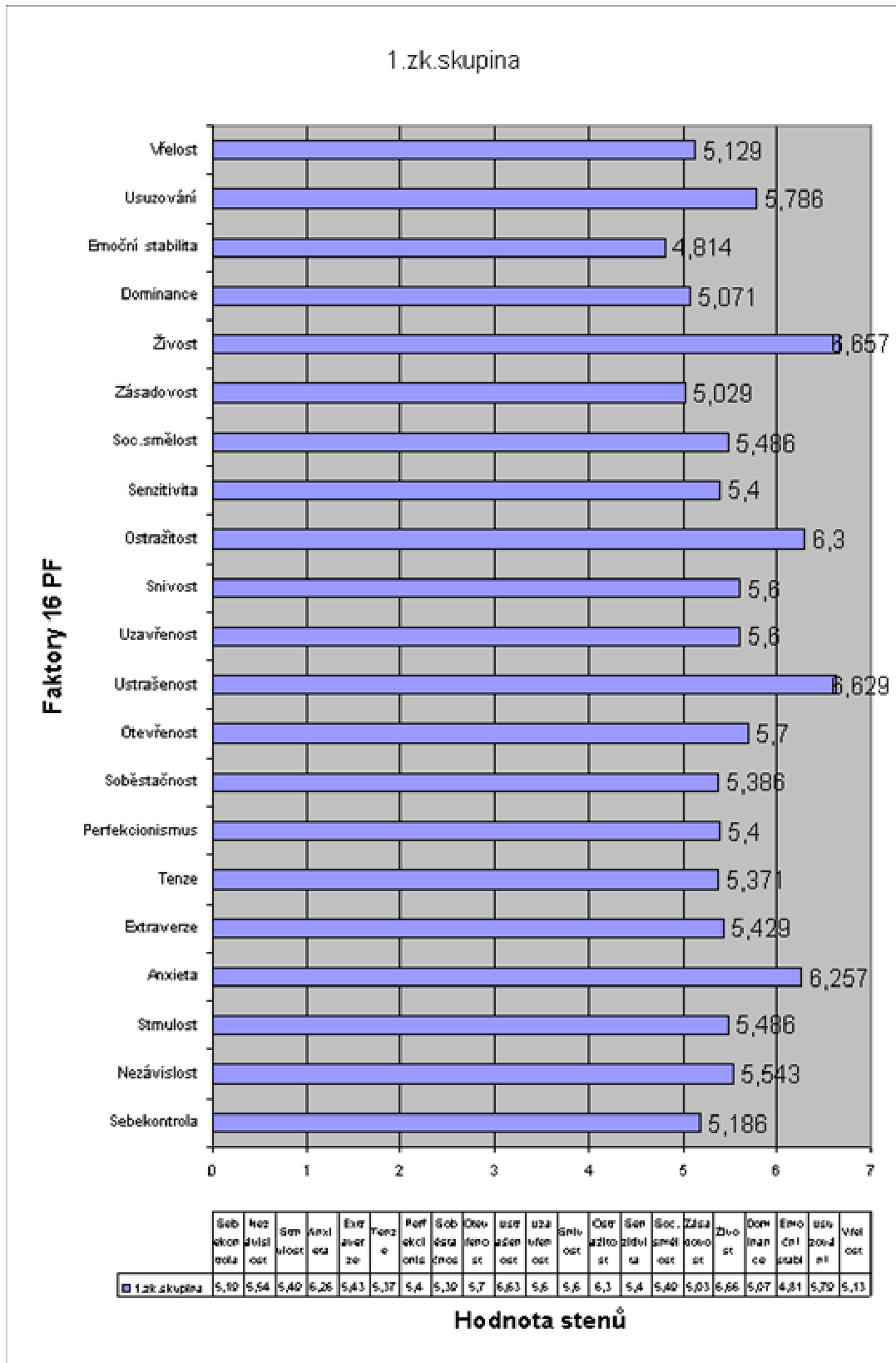
Srovnání výsledků 1. a 2. skupiny v dimenzích P1 – P 13 dle J. S. Rosentholtzové

Deskriptivní statistika metody J. S. Rosenholtzové								
	Průměr1	Průměr2	Min.1	Min.2	Max.1	Max.2	Std.odch.1	Std.odch.2
P1-Shoda cílů	21,58571	20,92857	14	11	28	26	3,6613645	3,6128652
P2-Formulace cílů	21,58571	21,41429	11	10	30	30	4,7441584	4,1089963
P3-Hodnocení učitelů	31,81429	30,95714	21	20	41	42	4,6913206	4,8676266
P4-Socializace	13,74286	14,37143	5	8	20	20	3,5085226	3,3413155
P5-Izolace	16,74286	15,45714	8	8	28	24	5,0034357	3,8285189
P6-Řízení chování	18,95714	19,44286	9	12	25	25	3,3424616	3,2510231
P7-Kooperace	23,97143	24,14286	17	16	32	30	3,7026095	3,3287754
P8-Sebejistota	40,2	38,67143	29	25	49	50	5,3040865	4,9305949
P9-Rozhodování	17,51429	17,87143	9	9	24	24	3,5128867	3,4343593
P10-Sebevzdělávání	27,22857	28,05714	10	18	36	37	5,2396798	4,6341071
P11-Zpětná vazba	26,62857	25,6	19	17	32	31	3,3369752	3,1365078
P12-Commitment	41,28571	41,15714	25	23	60	56	8,5433979	6,7815515
P13-Autonomie	28,35714	28,85714	15	19	40	39	6,6920583	4,8012248

Z tabulky lze vyčíst, že nejvyšší hodnotu ve zkoumané skupině učitelů dosahuje dimenze Commitment - P12, následovaná dimenzí profesní sebejistoty - P8 na dalším místě dimenzí Hodnocení učitelů - P3, (Dimenze P12, P8 a P3). Poznatkové východisko vyplývá ze zjištění úrovně jednotlivých dimenzí (P1–P13). Viz Multidimenzionální analytický přehled P1 – P13 v 1. zkoumané skupině. Podrobnější přehled získaných výsledků bude obsahem Připravované jmenované monografie.

Multidimenzionální analytická mapa pojetí profese učitele 1. skupina





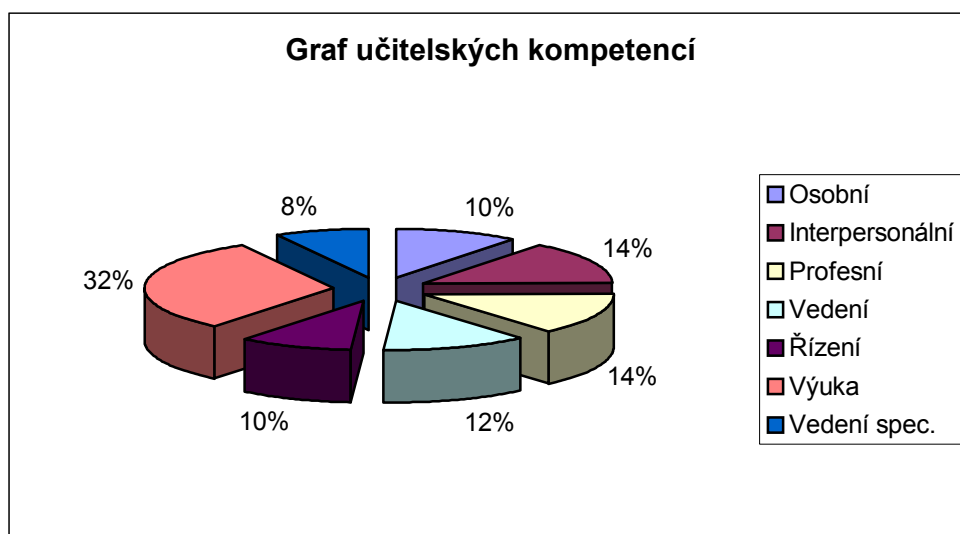
Pro úspěch v práci učitele uvádí Cattell tyto parametry: $O, 08A+0,28B+ 0,08C- 0, 36E - 0,11F+0,37G+0,70H- 0,11I- 0,42L- 0,02M- 0,38N+ 0,15 O+ 0,17Q1+0, 29Q2+ 0, 25Q4+ 0,17$. Jedná se o váhy, které se zčásti shodují s korelacemi.

Srovnání výsledků 16 PF Cattell 1. a 2. zkoumaná skupiny

Srovnání výsledků 16 PF 1. a 2. skupiny								
	1.skupina				2.skupina			
	Průměr	Min.	Max.	Std.odch.	Průměr	Min.	Max	Std.odch.
A Vřelost	5,128571	1	9	1,658718	5,214286	2	9	1,864177
B Usuzování	5,785714	4	9	1,005677	5,742857	3	10	1,337158
C Em.stabilita	4,814286	1	9	1,590669	5,528571	2	8	1,151199
E Dominance	5,071429	2	10	1,554064	5,4	1	10	1,697398
F Živost	5,657143	1	9	1,473296	4,971429	1	8	1,60589
G Zásadovost	5,028571	1	8	1,262289	5,728571	3	9	1,483449
H Soc.smělost	5,485714	2	9	1,639573	5,942857	2	9	1,848507
I Senzitivita	5,4	1	8	1,697398	5,828571	1	10	1,785379
L Ostražitost	6,3	3	9	1,355076	5,714286	3	10	1,436006
M Snivost	5,6	2	10	1,545447	5,185714	2	10	1,804125
N Uzavřenost	5,6	2	9	1,448638	5,5	2	9	1,734141
O Ustrašenost	6,228571	2	9	1,485889	6,2	4	9	1,410108
Q1 Otev.ke změn.	5,7	1	9	1,627214	5,442857	1	9	1,716381
Q2 Soběstač.	5,385714	3	9	1,386193	5,885714	2	10	1,982115
Q3 Perfekcion.	5,4	1	10	1,944148	5,514286	1	10	1,66588
Q4 Tenze	5,371429	1	8	1,426168	5,185714	1	9	1,828065
EX Extraverze	5,428571	1	8	1,593205	5,214286	1	9	1,925367
AX Anxieta	6,257143	2	10	1,575958	5,742857	3	9	1,603309
(tm) Strnulost	5,485714	2	10	1,520325	5,528571	1	10	1,621606
IN Nezávislost	5,542857	2	9	1,441474	5,642857	1	9	1,624413
SC Sebekontrola	5,185714	3	9	1,343722	5,871429	2	9	1,423625

Tab. č.2

Sebeposuzování kompetence učitelů dle W. S. Hopkinse – K. D. Moore ukáže následující graf.



Závěry:

1. metodologické: Při shrnutí poznatků ke zhodnocení výzkumných metod se blížíme ke zjištění, že metoda S.L.Rosentholtzové je relevantní pro zkoumání profesního pojetí učitelů, neboť se nám jeví jako adekvátní pro zjišťování připravenosti učitele orientovat výuku na individuální založení dítěte. Respondenti hodnotí vlastnosti vztahující se k profesi a činnosti v konkrétní škole škálováním. Ověřili jsme, že touto metodikou výzkumu je vhodné zkoumat vlastnosti podílející se na tvorbě pojetí profese.

Posuzovací inventář pro sebeanalýzu učitele W.S. Hopkinse a K. D.Moora jsme vyhodnotili jako užitečný nástroj k reflektování vlastních činností učitelů. Použitá metoda ukázala, že po zpřesnění stupnice ke škálování, zejména v kategoriích „nedokonalé“ či „potřeba zlepšit“ apod., se může metoda stát užitečným nástrojem k sebesposuzování učitelů. Metoda se nám jeví vhodná pro autodiagnostiku učitelových činností. Další užívané metody, dotazník C. Mollera a dotazník sebevzdělávací aktivity, měly pouze doplňující roli, jejich aplikaci ke zjišťování dílčích aspektů profesního pojetí učitelů, připouštíme.

2. teoretické: S ohledem na proměny učitelství profese a rekonstrukci vzdělávání naše výzkumná studie přináší poznatky o konstituování nové identity učitelů v éře neoprofesionalismu učitelů. Hlavním principem profesního pojetí učitele se má stát **podpora kognitivního učení všech žáků**. Učitelé jako profesionálové mají vykazovat potřebu stálého učení, reflexe své zkušenosti a permanentní inovaci svého vědění. Význačným rysem učitelství role je její plnění v mezilidském kontextu. Zaměřili jsme se na kvality učitelovy osobnosti, které jsou součástí její sociální kompetence. V předvýzkumu jsme se orientovali na zjištění, jak studenti či učitelé sami interpretují ideální vlastnosti učitele v mezilidských situacích. Základem našeho výzkumu mělo být zjištění, které kvality příznivě ovlivňují plnění role učitele a které rysy naopak by bylo žádoucí eliminovat.

Neoddělitelnou součástí profesní role učitelů se má stát týmová práce, spolupráce s kolegy ve sboru, společná diagnóza úspěchů a problémů žáků v učení. Jako základní proměna pojetí profesní role se zdá být společné hledání řešení se svými kolegy i se svými žáky. Tyto aspekty nám ukázala mimo jiné i multidimenzionální mapa sebepojetí učitelů. Zjistili jsme, těsný vztah, silnou korelační významnost mezi proměnnými příležitosti k sebevzdělávání a shoda v cílech. Sebevzdělávací aktivity souvisejí s oborovou kompetencí, neboť důkladné zvládnutí oboru je předpokladem kompetentní operacionalizace a didaktizace učebních obsahů.

Při porovnávání výsledků obou zkoumaných skupin jsme nezjistili statisticky významnou odlišnost v specifických dimenzích zkoumaného pojetí profesní role mezi zkoumanými učiteli 1. stupně a učiteli vyšších stupňů škol. Námi zjištěné rozdíly nebyly větší než rozdíly způsobené náhodně. Souvisí to pravděpodobně s obdobným sociálním postavením obou skupin pedagogických pracovníků a jejich předchozí pregraduální přípravou. Při sledování výsledků, které jsme získali v Cattellově testu 16 PF lze usuzovat na relevantní profilaci a způsobilost pro výkon sociální role učitele ve skupinové profilaci.

Faktor B 5,78 : 5,7 - úspěšnost v profesi 6,6 u **faktoru G** 5,02 : 5,72 - úspěšnost v profesi 5,1 **Faktor O** 6,2 v obou skupinách (index úspěšnosti profese 4,7), **faktor Q2** 5,38 : Q2 5,88 (index úspěšnosti profese 4,2). Hodnoty **faktoru Q3** 5,4 : 5,5 (index úspěšnosti profese 5,5). Výsledky získané v Cattellově 16 PF nás vedou k závěru, že ve zkoumaném vzorku učitelů jsou jejich individuální kvality ve vybraných indikátorech v korespondenci s hodnotami, které jsou R. B. Cattellem prezentované jako hodnoty profilace pro úspěšnou

činnost v profesní skupině učitelů, příp. sociálních pracovníků u většiny učitelů avšak v obou zkoumaných skupinách se vyskytují jedinci s hodnotami stenů, které jsou nevýhodné a v některých faktorech jsou nepříznivé. Tito učitelé by uvítali možnost psychosociálního tréninku či podobných sebezpůsobovacích aktivit.

Výsledky získané metodou sebehodnocení učitelů nám ukázaly, že učitelé dosud nedisponují návykem k průběžné sebereflexi výsledků své činnosti. Na trénink těchto kompetencí bude třeba se zaměřit již během studia na pedagogické fakultě. Příznivé jsou celostní postupy, které podporují sociální kompetenci, především navození procesu sebereflexe. Nejde tedy o pouhý rozvoj procesů učení, ale o procesy, které podporují a facilitují intersubjektivní setkání ve školní praxi. Změny mohou být realizovány pouze na základě změny ve vědomí učitele, změny jeho sebepojetí a sebereflexe a utváření příznivého klimatu ve skupině (*Burow, 1988*) dle J. Skalkové.

3. praktické: Výsledky výzkumu ukazují, že některé dimenze pojetí učitelé role se jeví jako nesourodé, případně mohou vyústit v názor, že neúspěšnost žáků je následkem jejich chybějící zodpovědnosti, a nikoli výsledkem péče učitele o rozvoj potencialit žáků. Profesionální sebejistota v pojetí činnosti učitelů zahrnuje i pomoc žákům, kteří jsou v nouzi. Pozitivní výsledky mohou být dosaženy prostřednictvím systémové intervence. Stále více bude záležet na spolupráci učitelů, výchovných poradců, školních psychologů, drogových preventistů atd. V úrovni dimenze Spolupráce učitelů jsme zjistily možné rezervy.

Při měření profesního pojetí zkoumaných subjektů v edukačním prostředí bylo zjištěno, že pojetí učitelé profese je navzájem srovnatelné, relevantní je metodika S.J. Rosenholtzové která umožňuje tvorbu multidimenzionální analytickou mapu. Tato mapa je výsledkem vnímání a škálového hodnocení vlastností profese učitele. Někteří odborníci např. *A. Parasuraman (1985, s.41-50)*, užívají pojem percepční zmapování či poziční mapa funkcí. Umožňuje plánování a korekci specifických aspektů a parametrů, které daného učitele nejvíce handicapují. Modifikace profesního pojetí je umožněna: 1. definováním hlavních směrů působení, 2. zpracováním plánu optimalizace využitím metody hlavního článku, rezerv dle sebereflexe pedagogických pracovníků

Školní prostředí se vyznačuje kontinuální soutěží mezi učiteli ve výběru strategií. Osobnost učitele je v dialogu se sebou jako subjektem, o své pozici. Dosažením určité rovnováhy v tomto procesu učitel získá zdánlivě statickou pozici, která má tendenci ke změně v sociálním systému v souvislosti se změnou její pozice. Velký význam má socializace učitelů, která je neustálým tokem voleb a rozhodnutí, které učitel provádí. U učitelů může docházet ke dvěma druhům situačního přizpůsobení: 1. strategické vyhovění, 2. zvnitřnělé přizpůsobení. Učitelé mohou aktivně přispět k strategické redefinici profesní situace (*L.Katzová, 1972*).

Náš výzkum ukázal, že je žádoucí, aby učitelé dokázali navrhnout opatření a kompenzační postupy pro facilitaci procesu učení žáků. Výsledky Cattellova 16 PF, nám naznačily některé problémové jedince mezi skupinou zkoumaných učitelů. Tento závěr jsme srovnávali s výsledky sebezpůsobovacího inventáře dle S.W.Hopkinse a K.D.Moora(1993). Výsledky srovnání nepodpořily náš názor, že osobnostní vlastnosti, diagnostikované testem osobnosti budou relevantní seberefektivním názorům učitelů.

Domníváme se, že v učitelově percepci kurikula je třeba překonávat jednostrannou scientistickou orientaci některých učitelů a akcentovat pojetí učitelovy role v individualizaci.

Učitelé mají být zaměřeni na stimulaci potencialit žáků, která je nezbytná zejména v jejich přístupu k rizikovým skupinám žákovské populace s problémy v docilitě a výchově. Náš výzkum může pomoci k argumentaci pro změnu **pojetí učitele tak, aby to byl odborník schopný zajišťovat komplexní péči o svěřené žáky, studenty.** Ve struktuře učitelské kompetence klademe akcent na kvalifikovanou pedagogickou sebereflexi.

Závěry našeho výzkumu podporují teorii Z. Heluse (1999), který vymezuje systém profesních kompetencí. Upozorňuje též na kompetence druhého řádu – 1. samostatný pohyb v informačním prostoru, 2. hodnotovou orientaci, 3. humánní a multikulturní kompetenci, 4. kompetenci vlastní zodpovědnosti vůči sobě, rodičům, společnosti a zejména svému pedagogickému svědomí. V závěrech našeho výzkumu se blížíme také ke stanoviskům předních odborníků na problematiku rozvoje professionalism učitelů, např.: Z. Heluse, J. Mareše, P. Woodse, J. Niasové, L. Katzové, S. J. Rosenholtzové W. S. Hopkinse a K. D. Moora, R. Olechowského, R. Seebauerové, S. Štecha, V. Švece, kteří zdůrazňují připravenost budoucích generací učitelů pro praxi tak, aby byli schopni metodicky rozvíjet koncept „kultury učení“ v „dobrých školách“, kde žáci jsou centrem jejich úsilí a kde se projevuje partnerství žák – učitel.

K možnosti realizovat vytyčené cíle je žádoucí zásady přípravného vzdělávání učitelů odvozovat od pojetí učitelské profese, od stanovení žádoucích kompetencí a zodpovědnosti učitele. S multidimenzionálním pojetím různých kvalit osobnosti učitele je třeba pracovat a provádět hodnocení a sebehodnocení učitele včetně programu profesionálního rozvoje. Předpokládáme, že výsledky naší práce budou využity jak při zpracování koncepcí inovace studijních programů, tak i v dalším vzdělávání učitelů i ve spolupráci se školskými institucemi v Ústeckém kraji.

Výběr z použité literatury:

- 1) BADERTSCHER, H., GRUNDER, H. U.: *Stimmen zur Lehrerbildung und Schulbuchproduktion in Tschechien, Slowakei und Slowenien*. Bern, Hrsg. in Haupt: Bern, Stuttgart, Wien 1996, s. 164, str. 89-134, ISBN 3 – 258- 05292 - 1.
- 2) BERTRAND, Y.: *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál, Praha 1998, s. 20-21, s. 247, ISBN 80-7178-216-5
- 3) BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. A KOL.: *Středoevropský učitel, Na prahu učící se společnosti 21. století*. Konvoj Brno 2000, s. 251, ISBN 80-85615-95-9
- 4) BÖTTCHER, L., GOLZ, R. (Hrsg.): *Reformpädagogik und pädagogische Reformen in Mittel- und Osteuropa*. Universität Münster, 1995
- 5) BUER, VAN J., LEHMANN, R. H., VENTER, G., SEEBER, S., PECK, R.: *Erweiterte Autonomie für Schule – Vorband und Abschlussbände 1-3*, Humboldt Universität Zu Berlin, Berlin 1997
- 6) CATTELL, R. B., CATTELL, A. K. S., CATTELL H. E., P.: *16 PF 5. Testový sešit*. Psychodiagnostika Brno 1997
- 7) CHANCE, P.: *The Rewards of Learning*. In: Cauley K., Linder, F., McMillan, J. H.: *Educational psychology*, 96/97, s. 117 – 121
- 8) COOLAHAN, J.: *Challenges, Changes and Policy Trends Affecting the Career of Teaching*. Hlavní referát na 10. výročí. mezin. konferenci ČAPV „Výzkum školy a učitele“, Praha 18. – 20.9.2002
- 9) ČAČKA, O.: *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*, Doplněk, Brno 1997, s. 381, ISBN 80-85765-70-5
- 10) DÖBRICH, O., KODRON, CH., MITTER, W.: *Einphasige Lehrerausbildung*. In: Oldenburg, Universität Oldenburg, 1980

- 11) ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M.: *Pedagogická psychologie*. Terminologický a výkladový slovník, SPN Bratislava 1997, s.459, ISBN 80-08-02498-4
- 12) EDGE, J., RICHARDS, K.: *Teachers Develop Teachers Research*. Heinemann, East Kilbride 1993
- 13) FULLER, F., MANNING, B.: *Self – confrontation reviewed: A conceptualization for video playback in teacher education*. In: Review of Educational Research, vol. 43, NO 4, 1973, s. 469-528
- 14) GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Paido, Brno 1996, s.130, ISBN 80-85931-15-X
- 15) GILLIS, J.: *Schon's reflective practitioner : A model for teachers*. In: Grimmett, P.P., Erickson G.L.: Reflection in teacher education 1988
- 16) GRUSEC, J., LOCHHART, R.C., WALTERS, G.: *Foundation of Psychology*. Copp Clark Pitman Ltd. A Longman Company Toronto 1990 Lincoln, Y. (Eds.). Handbook of qualitative research (s.105-117), London: Sage 1994
- 17) HAVLÍK, R. A KOL.: *Učitel'ské povolání z pohledu sociálních věd*. PF UK, Praha 1998, s.146, ISBN 80-86039-72-2
- 18) HELUS, Z.: *Učitel jako klíčový aktér vize školy příštího tisíciletí*. In: Učitel'ské listy 4 1997, č. 5
- 19) HELUS, Z.: *Zřetel k dítěti jako východisko humanizace školy*, in Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, Brno 1998, Paido, ISBN 80 – 85931 – 58 – 3
- 20) HELUS, Z., KULIČ, J., MAREŠ, J.: *Základní teoretické a metodologické problémy pedagogické diagnostiky*. Praha 1979
- 21) HEŘMANOVÁ, V.: *Psychoanalýza a výchova*. Pedagogika, PF UK, Praha 1999 č. 4 s.
- 22) HEŘMANOVÁ, V.: *Některé aspekty sociálního klimatu a jejich využití ve školní praxi*, Ústí n/L, PF UJEP 2002, s. 42, ISBN 80 – 7044 – 420 – 7
- 23) HEŘMANOVÁ, V.: *Einige Bemerkungen zur Problematik der ausserschulischen Erziehung*, in Ganztagschule in Europa, Arbeitnehmerkammer Bremen ZGF 2002, ISBN 3- 89156 - 065-6, s. 38 – 50
- 24) HOPKINS, W. S., MOORE, K. D.: *CLINICAL SUPERVISION, A Practical Guide To Student Teacher Supervision*. WCB Brown Benchmark 1993, s. 70
- 25) HORÁK, J., KRATOCHVÍL, M., URBÁNEK, P., VACEK, J.: *Materiály k seminářům a cvičením z pedagogiky*. Liberec 1995
- 26) HRABAL, V.: *Jaký jsem učitel?* SPN, Praha 1988
- 27) HRABAL, V. st.- ml. : *Diagnostika, pedagogicko psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Karolinum , UK , Praha 2002
- 28) HŘEBÍČEK, L.: *Profesní vývoj adeptů učitelství*. Pedagogická orientace č. 16–17, 1995
- 29) JANOUŠEK, J., HOSKOVEC, J., ŠTIKAR, J.: *Psychologický atlas*. Karolinum - Academia Praha 1993
- 30) JANOUŠEK, J. A KOL. : *Metody sociální psychologie*, Praha 1986
- 31) JANOUŠEK, J. A KOL. : *Sociální psychologie*, Praha 1988
- 32) KAČÁNI, V. A KOL.: : *Základy učitel'ské psychologie*. SPN, Bratislava, 1999, s. 214, ISBN 80-08-028330-0
- 33) KATZ, L.: *Developmental stages of preschool teachers*. In: Elementary school Journal. Vol. 73, Octob. 1972
- 34) KHAN SVIK, G., PERSY, E., KATSCHNIG, T.: *LehrerInnenausbildung für die Primarstufe in(Hrsg.): Grundschullehrerinnen – und lehrerausbildung in den Humanwissenschaften Tschechien - Österreich*, P. Lang Wien 2002, 159 – 181 ISBN 3 – 631 – 38328 – 1
- 35) KOLÁŘ, Z.: in Kolektiv autorů : *Změny ve výuce v souvislosti s proměnami společnosti*. Ústí n/L 2001 s. 8 – 20, s.139, ISBN 80-7044-380-4

- 36) KOLEKTIV AUTORŮ: *Osvojování učitelské profese jako proces jejího konstruování*. GÚ UK č. 128
- 37) KOLEKTIV AUTORŮ : *Povolání „učitel“*. Pedagogika, 44, 4, 1994
- 38) KOLEKTIV AUTORŮ: *Učitel, jeho příprava a požadavky školské praxe*. PF UJEP Ústí n/L, 1994, S.290, ISBN 80-901670-0-4
- 39) KOLEKTIV AUTORŮ : *K současným problémům vnitřní transformace primární školy*, Praha 1998,s. 176, ISBN 80- 86039-47-1
- 40) KOLEKTIV AUTORŮ ČAPV : *Výzkum školy a učitele*. konfer. Materiály 18. – 20.9.2002
- 41) KOŤA, J.: *Profesionalizace učitelského povolání*. In: Učitelské povolání z pohledu sociálních věd. PedF UK , Praha 1998, 6 - 42
- 42) KUČERA, M.: *Školní etnografie*. Přehled problematiky, Studia paedagogica 8, PfUK Praha 1992
- 43) KURELOVÁ, M.: *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostravská Universita Ostrava 1998
- 44) KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Portál, Praha 1996, s.155, ISBN 80-7178-022-7
- 45) LACEY, C.: *Situationally constrained strategies*. In: Nias J., Teacher socialisation: the individual in the system, Cambridge Institut of Education, Deakin University Press, Victoria 1986
- 46) LANGOVÁ, M, KODÝM, M.: *Psychologie činnosti a osobnosti učitele*. Academia, Praha 1987, s.22 –24
- 47) LORTIE, C. D.: *The Limits of socialization*. In: Nias J., Teacher socialisation: the individual in the system, Cambridge Institut of Education, Deakin University Press, Victoria 1986
- 48) MAŇÁK,J., PROKOP,J., SOLFRONK,J.: Kapitoly ze sociální pedagogiky a psychologie, Paido Brno 1998, s. 187, ISBN 80- 85931- 58-3.
- 49) MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V.: *Učitelovo pojetí výuky*. MU CDVU Brno 1996
- 50) MAREŠ, J., SKALSKÁ, H., KANTORKOVÁ, H.: *Učitelova subjektivní odpovědnost za školní úspěšnost žáků*, Pedagogika 44, 1994, č. 1, s. 25 – 35
- 51) MÍČEK, L., ZEMAN, V.: *Učitel a stres*. Brno 1991, s.195, ISBN 80-86041-25-5
- 52) MIKŠÍK, O.: *Psychologické teorie osobnosti*. Karolinum , UK , Praha 1999, s.213, ISBN 80-7184-926-X
- 53) MIŇHOVÁ, J.: *Neuroticismus studentů pedagogické fakulty jako zátěžový faktor a jeho vliv na neúspěšnost ve studiu*, in sborník Diagnostická činnost učitele, PF Ústí n/L, 1989, s.35 – 44
- 54) MIŇHOVÁ, J. A KOL.: *Vybrané problémy z psychologie managementu a leadershipu ve škole*. PF Západočeské University, Plzeň 1994.
- 55) MORTIMORE, P.: *Schuleffektivität: Ihre Herausforderung für die Zukunft in Zeitschrift für Pädagogik*. 32. Beiheft, Beltz Verlag Weinheim und Basel, 1994, s. 117-135
- 56) MŠMT ČR : *Národní program vzdělávání*. Praha 2001 (J. Kotásek, F. Bacík a kol)
- 57) NAVRÁTIL, S., KLIMEŠ, K., FLEISCHMANN, O.: *Komunikace v pedagogických situacích*. PF UJEP, Ústí n.L. 1992, s. 74, ISBN 80-7044-039-2
- 58) NAVRÁTIL, S., VAN BUER, J., HEŘMANOVÁ,V.: *Rozvoj autonomie škol, Podmínky, prostředky, evaluace*, Ústí n/L 1998, s. 124, ISBN 80- 7044-199-2
- 59) NEZVALOVÁ, D. *Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů*. In: čas. Pedagogika č. 3, 2002, s. 309 – 318
- 60) NIAS, J.: *Teacher socialisation: the individual in the systém*. Cambridge Institut of Education, Deakin University Press, Victoria 1986

- 61) PARASURAMAN, A., ZEITHAML, V.A., BERRY, L.L.: *A Conceptual Model OF Service Quality and its Implications for Future Research*. Jurnal OF Marketing, autumn 1985, s.41-50
- 62) PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. SPN, Praha 1988
- 63) PAVLÍK, K.: *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostravská Universita 1999, s.135, ISBN 80-7042-550-4
- 64) PEŠKOVÁ, J. , Lipertová P. : *Hledání učitele*. Praha 1996
- 65) PÍŠOVÁ, M.: *Fakultní učitel? Supervizor? Mentor?* In *Pedagogická orientace* č2 /2001 s. 27 – 32
- 66) POL, M.: *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Strom Praha 1999, s.78, ISBN 80-86106-07-1
- 67) PRŮCHA, J.: *Učitel - Současné poznatky o profesi*. Portál, Praha 2002, s. 154, ISBN 80-7178-621 –7
- 68) ROSS, A.: *Young Citizens in Europe, CiCe School of Education*. University of North London 1999
- 69) ROSENHOLTZ S. J.: *Teachers' workplace. The social organization of schools*. Longman 1989
- 70) ŘEHULKOVÁ, O, ŘEHULKA, E.: *Psychohygienu u učitelů základních škol*. *Pedagogická orientace* č. 7, 1993
- 71) ŘEZÁČ, J.: *K problému psychologické přípravy učitele*. *Pedagogická orientace* č. 8- 9, 1993
- 72) SEEBAUER, R.: *Lehrer(in) sein in Mitteleuropa*. Verlag Mandelbaum, Wien 1997
- 73) SCHAVAN,A.: *Lehreberuf braucht Attraktivitat, Professionalitat und Perspektiven*. *Profil* 2001, č. 1/2 ,s.4-6
- 74) SCHON, D. A. : *Educating The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. New York, Basic Books 1987
- 75) SILVERMAN,R., WELTY, W., LYON S.: *CASE STUDIES FOR TEACHER PROBLEM SOLVING*. Mc. Graw – Hill, Inc., New York 1987
- 76) ŠIPÖSZOVÁ, A., A KOL. :*Psychológia na stredných školách, Štud. text na prípravu učiteľov psychologie na nové poňatie výchovy a vzdelávania*, SPN Bratislava 1984
- 77) SMÉKAL, V.: *Tvořivost v práci učitele*, *Pedagogická orientace*, Brno : Česká pedagogická společnost - KONVOJ, 1995, 16-17, s. 6-10, ISSN 1211-4669, 1995.
- 78) SPILKOVÁ, V.: *Klíčové koncepty v současných proměnách učitel'ského vzdělávání – reflexe a sebereflexe, konstruktivistické přístupy*. Referát na 10. výročí. mezin. konferenci ČAPV „Výzkum školy a učitele“, Praha 18. – 20.9.2002
- 79) SPOUSTA, V.: *K problematice socioprofesní přípravy učitelů*. *Pedagogická orientace*, č. 13-14, 1994
- 80) ŠTECH, S.: *Psychodidaktický sešit*, UK Praha 1995
- 81) ŠTECH, S.: *Artikulace teorie a praxe v učitelství*. *Pedagogická orientace*, č. 15, 1995
- 82) ŠTECH, S.: *O pedagogické psychologii jako součásti věd o výchově*. In: Pešková, J. – Lipertová, P., *Hledání učitele. Škola vzdělávání v proměnách času*, Praha PF UK 1996
- 83) STEINRÚCKE, M.: *Ganztagschule in Europa*, ZGF Bremen, 2002, ISBN 3 – 89156 – 065- 6
- 84) SVATOŠ, T. : *Pedagogická cvičení za sociální a pedagogické komunikace*. Gaudeamus Hradec Králové 1995, s. 159, s.173, ISBN 80-7041-301-8
- 85) ŠIMONÍK, O.: *Začínající učitel*. MU Brno 1994, s.101, ISBN 80-210-0944-6
- 86) ŠPENDLA, V.: *Učitel' a učitel'ská profesia*. Bratislava 1974, s. 25
- 87) ŠVEC, V.: *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Paido, Brno 2000, s.233, ISBN 80-85931-87-7

- 88) ŠVECOVÁ, J.: *Problémy učitelé profese ve světě*. UIV Praha 1997, s.130, ISBN 80-211-0278-0
- 89) TRPIŠOVSKÁ D. A KOL.: *Psychologická diagnostika pro učitele*. Ústí n. L., 1997, s. 38-54, s.89, ISBN 80-7044-159-3
- 90) VAŠUTOVÁ, J., KOHNOVÁ, J.: *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí*. PF Univerzity Karlovy, 1998
- 91) VOMÁČKA, J., NAVRÁTIL, S.: *Úvod do učitelství*. UJEP, Ústí n. L. 1992, s.105
- 92) WALTEROVÁ, E.: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávací a podpůrný systém*. PF UK Praha 2001
- 93) WEINERT, F.E. A KOL.: *Pädagogische Psychologie 1. a 2. díl*. Fischer Verlag, Frankfurt am Main 1974, s.963, ISBN 3-596-26115-5
- 94) VESELÁ, Z., ŠVEC, V. A KOL.: *Proměny školy učitele a žáka na přelomu tisíciletí*. (Protokol ze sjezdu učitelů) Konvoj Brno 2001, ISBN 80 – 7302 – 016 – 5
- 95) WOODS, P.: *Strategies, commitment and identity: Making and breaking the teacher role*. In: Nias J Eds., *Teacher socialisation: the individual in the system*, Cambridge Institut of Education, Deakin University Press, Victoria 1986 BARTON L. & WALKER S: *Schools, Teachers and Teaching*. Falmer Press, Sussex 1981
- 96) WOODS, P.: *Teachers Skills and Strategies*. The Falmer Press 1990, Bristol 1990
- 97) WRIGHT, T.: *Roles of Teachers Learners*. Oxford University Press, Oxford 1991
- 98) VYHLÁŠKA č. 139/1997 Sb.: *O podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců*
- 99) ZIMOVÁ, L. a kol.: *Uplatňování absolventů PF a PF UJEP v Ústí n/L v praxi*, Závěrečná zpráva výzkumného úkolu FRVŠ č. 3945, Ústí n/L, PF UJEP 1996
- 100) Internetové zdroje Česká škola, <http://www.ceskaskola.cz>

Adresa autorů: Katedra psychologie, PEDAGOGICKÁ FAKULTA UJEP, Hoření 13,
400 96 ÚSTÍ nad Labem