

Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu

Hana Lukášová

Abstrakt

V učitelské profesi se učitel opírá o profesní kvality, které mu umožňují provádět auto-evaluaci (self-evaluation), tj. vědomé procesy profesní sebekontroly a sebehodnocení v dimenzích vlastního sebepojetí (self-concept). Vedle reflexe procesů přípravy, realizace a vyhodnocení výuky, jsou tyto procesy vědomé auto-evaluace vlastního profesního sebepojetí velmi důležité pro výkon profese. Text studie pojmenuje a popíše hlubší vnitřní proměnné učitelského sebepojetí, které budou východiskem námětů k vědomé auto-evaluaci. Studií chceme přispět k současnému hledání požadavků na profesi i ve vztahu k budoucímu rozvoji pojetí učitelství a učitelského vzdělávání v České republice. Studie by měla být také příspěvkem k rozvoji pedeutologie, tj. měla by přispět k rozvoji teorie učitelské profese v oblasti profesního sebepojetí učitele. Studie může být základem pedagogické teorie a praxe v oblasti učitelské sebereflexe a autoregulace. Budou zaznamenány a interpretovány získané výsledky pedagogického výzkumu v oblasti osobně vnímané učitelské zdatnosti (self-efficacy). Formulovány budou i nové podněty do budoucna v oblasti otázek pro auto-evaluaci. Hlavním cílem studie bude poskytnout podněty pro auto-evaluaci učitelům, studentům učitelství i zájemcům o učitelství z jiných oborů a motivovat je i k pedagogickému výzkumu v této oblasti.

Klíčová slova: učitelské sebepojetí (self-concept), učitelská auto-evaluace (self-evaluation), edukační kultura obratu, sebereflexe (self-reflection), sebekontrola (self-control) sebehodnocení (self-assessment) učitelská autonomie a transcendence, učitelská identita a autoregulace, učitelské ctnosti a etika, učitelské myšlení, prožívání a rozhodování, sociální aspekty auto-evaluace, self-efficacy – učitelská zdatnost.

Self-concept of Teachers – Suggestions for Self-evaluation and Research

Abstract

Teachers constitute their profession on their professional qualities allowing them to perform self-evaluation, i.e. conscious processes of professional self-control and self-assessment in the dimensions of their won self-concept. Next to reflection of lesson preparation, realisation and evaluation processes, these processes of conscious self-evaluation of their own professional self-concept are very important for the professional performance. The study text will list and define deeper inner variables of teachers' self-concept that will be starting points for conscious self-evaluation. The study is to contribute to the current search for requirements of the profession also in relation to the future development of the concept of the teaching profession and teachers' training in the Czech Republic. The study should also contribute to the development of pedeutology, i.e. it should contribute to the development of the theory of the teaching profession in the field of teachers' professional self-concept. The study can be a basis for pedagogical theory and practice in the field of teachers' self-reflection and self-regulation. Obtained results of the pedagogical research in the field of teachers' self-efficacy will be recorded and interpreted. New suggestions for the field of questions for self-evaluation will be articulated for the future. The main objective of the study will be to provide suggestions for self-evaluation for teachers, future teachers as well as those interested in the teaching profession studying other majors and to motivate them for pedagogical research in to this field.

Key words: teachers' self-concept, teachers' self-evaluation, educational culture of turn-over, self-reflection, self-control, self-assessment, teachers' self-assessment, teachers' autonomy and transcendence, teachers' identity and self-regulation, teachers' virtues and ethics, teachers' thinking, experiencing and decision-making, social aspects of self-evaluation, self-efficacy – teachers' competence.

Úvod

Problém učitel'ského sebepojetí je jedním z klíčových v oblasti teorie i praxe pedagogiky. Profesní výkon učitele závisí daleko více než v profesi lékařské nebo právní na vnitřních proměnných jeho sebepojetí (viz také Mareš, 2013). V textu se pokusíme ukázat, že holistický význam pojmu učitel'ského sebepojetí je vnitřně velmi diferencovaný. Jen některým parametrům auto-evaluace byla doposud věnována i výzkumná pozornost pedagogické vědy. Vybereme dosavadní výsledky z pedagogických výzkumů v této

oblasti a pokusíme se formulovat nové výzvy pro budoucí výzkum a motivaci k individuální auto-evaluaci (self-evaluation) v oblasti učitelství.

1 Teoretická východiska problému učitelského sebepojetí a auto-evaluace

Nové paradigma pro hledání řešení uvedeného problému auto-evaluace do budoucnosti chápeme v kontextu pojetí **pedagogické kultury obratu**. Na jejím základě byl sestaven **holistický model učitelského sebepojetí**, z něhož budeme vycházet při tvorbě otázek k auto-evaluaci.

Co rozumíme pedagogickou kulturou obratu? Východiska řešení situace učitelství profese je možné spatřovat právě v kontextu **pedagogické kultury obratu**: „*Jde o trend, který sice dnes není a z pochopitelných důvodů ani nemůže být trendem vůdčím, ale je významný a bezesporu bude jeho vliv stále patrnější. Jeho elaborace je důležitým úkolem badatelským. Připomíná se v široké paletě různorodých projevů v diskurzu filozofickém, teologickém, sociologickém, psychologickém, pedagogickém...; nereprezentují jej ale pouze badatelé z oborů společenskovědních, ale stále častěji také lékaři, přírodovědci, technici. Jeho nositeli jsou jak všeobecně uznávané autority, tak i ambivalentně přijímaní reprezentanti alternativních pozic*“ (Helus, 2010, 29–30).

Autor dále podrobněji rozvedl, co můžeme **rozumět kulturou edukace obratu** ve vztahu k pojetí učitelství profese, v níž jde především o **starost o člověka**. „*Znamená to, že varuje před redukcí edukace na utváření člověka v intencích ekonomicko-růstových zájmů pod záhlavím produkování lidských zdrojů tržní prosperity a konkurenceschopnosti. Varuje před hrozbou, že člověk bude stále více odvozován od mimolidských účelů trhu, konkurence, kariéry apod., tedy od účelů, které si jej podrobují, kterým hrozí padnout v oběť. Pozitivně řečeno, edukace obratu vybízí, aby vzdělávání nebylo jen péčí o poznatkový a dovednostní rozvoj, ale také a především péčí o rozvinutí osobnosti a způsobu života, který to umožňuje*“ (Helus, 2010, 30). Kultivace vnitřního života učitele je v dnešní době zároveň také otázkou jeho svobody a sebeurčení v jeho profesním sebepojetí, kterým může být příkladem pro své žáky (Wiechert, 2015).

Uvedenou výzvu budeme brát jako inspirující rámec pro řešení otázek profesního sebepojetí a auto-evaluace učitele. Navazuje na snahy, které můžeme zaznamenat v historii jako teorii modelů v této oblasti ve světě. Autoři Amirault a Branson (2006) doložili, že snahu o vnitřní kultivaci učitele lze identifikovat v celé řadě pedagogických přístupů od Sokrata, Platona po dnešek.

Celostní pohled na kvality života v učitelském sebepojetí nás přivedl k řešení problémů v pojetí učitelství profese a procesů, které je třeba akceptovat v učitelství přípravě na výkon profese. Z následujícího modelu bude vycházet struktura otázek k učitelství auto-evaluaci.

Tab. 1

Vztah pojmů dimenze učitel'ského sebepečetí (self-conception) a otázek učitel'ské auto-evaluace (self-evaluation)

Dimenze učitel'ského sebe-pečetí (self-concept):	Obsah pojmů v jednotlivých dimenzích učitel'ského sebepečetí – klíč k otázkám autoevaluace:	Otázky k teorii učitel'ské autoevaluace (self-evaluation) a výzkumu
duchovní-spirituální sebepečetí učitele	Vyšší hodnoty pravdy, moudrosti, dobra, statečnosti, odpovědnosti a krásy v profesní činnosti a učitel'ském hodnocení a sebehodnocení a další otázky sebezpečasu.	Jaké jsou moje profesní pedagogické hodnoty; učitel'ské ctnosti, učitel'ská etika; spirituální a morální inteligence? Jak pečuji o svou transcendenci v pedagogických podmínkách?
učitel'ská identita	Já učitel – profesní identita v právech a odpovědnosti v profesních situacích a etice jednání	Jak se vyvíjí moje profesní učitel'ská identita? Jakým otázkám věnuji hlavní pozornost v procesech profesní seberealizace?
duševního sebepečetí	Vnímání pedagogických situací: Kognitivní poznávání, Emocionální prožívání, Decizní složka – pedagogické rozhodování, Konativní složka pedagogické jednání v pedagogických standardních i nestandardních situacích z hlediska reflexe procesů edukace	Co je dominantní v mém pedagogickém vnímání? Jaké jsou charakteristiky mého pedagogického myšlení? Jaké znaky jsou typické pro mé pedagogické prožívání? Co vše ovlivňuje moje pedagogické rozhodování? Co určuje moje pedagogické jednání, konání, činnosti? Co mohou ovlivňovat na své pedagogické interakci, komunikaci? Jak ověřovat a rozvíjet vlastní pedagogickou tvořivost?
sociálního sebepečetí	Spolupráce v profesních činnostech a kooperace v profesních projektech	Na jaké otázky bych neměl(a) zapomenout při úsilí o rozvoj spolupráce a kooperace s dalšími učiteli, s žáky, s jejich rodiči a dalšími subjekty edukace?
Sebepečetí v oblasti bio-somatického zdraví	Bio-somatická kondice rovina zdraví učitele a profesní resilience	Co zakládá mou učitel'skou kondici v bio-somatické kvalitě? Na co nesmím zapomenout v péči o své zdraví? Jak mohou předcházet vyhoření a posilovat profesní resilienci?

Auto-evaluaci (self-evaluation) učitel'ského sebepečetí (self-concept) chápeme v tomto textu jako vnitřní proces otázek učitele o vlastním sebepečetí, který mu pomáhá

k profesnímu uvědomění a kultivaci procesů sebekontroly a sebehodnocení v podmínkách edukace.

Učitelská autoevaluace sebekojení je pojem relativně nový, i když se začínal objevovat už u výzkumů **autodiagnostiky** učitele (viz podrobný přehled Mareš, 2013, s. 450–452). Učitelovo vědomí vlastní profesní identity, to je pocit, že zůstává sám sebou, mu pomáhá zvládat měnící se nároky života i profese, posiluje jeho sebekojení a subjektivně vnímanou vlastní osobní zdatnost (**self-efficacy**, viz Gavora, in Wiegerová, 2012, s. 10), neboť učitel ví, na co má, ví také, co od sebe může očekávat.

Pro náš další kontext je třeba vymezit vzájemné další vztahy pojmů učitelská autoevaluace, sebereflexe, sebekontrola, a sebehodnocení, autoregulace.

Sebereflexe je ve vztahu k učitelské autoregulaci zásadním pojmem. Chápeme ji jako klíčový proces učitelovu **porozumění sobě samému** (teacher's self-understanding). Sebereflexe je klíčem pro vytváření postupného přiměřeného sebe-obrazu (self-image), který je pro procesy pravdivé auto-evaluace klíčový.

Sebekontrola a sebehodnocení se opírá o učitelské sebehodnotící já, které se vyjadřuje v pojmech sebe-oceňování a sebeúcty (self-esteem). Učitel provádí spontánně bilanci, kdy kontroluje sám sebe, své vztahy s žáky, rodiči, kolegy a nadřízenými. Spontánně buď o sobě pochybuje (označuje se za slabocha, pohrdá sebou), nebo si sám sebe váží a formuje v sobě sebehodnotící postoje. Učitelská auto-evaluace může vést k vědomé sebekontrolě strukturovaného sebekojení. Může být postupně také zdrojem věcné sebekontroly a přiměřeného učitelského sebehodnocení, které nesklouzává k sebedoceňování nebo sebedoceňování.

Učitelská auto-evaluace se tedy může opírat o různé otázky sebe-pojetí, jak jsme je popsali v tabulce číslo 1 výše.

Schopnost **učitelské auto-evaluace** je důležitým projevem jeho cesty k vědomému sebekojení sebe sama v edukačních činnostech a procesech. Uvědomění si některých parametrů sebekojení, které jsme vymezili v předchozí tabulce, může vyústit v systematické posouzení kvality vlastního profesního seberozvoje (self-development). Vědomé otázky pro učitelskou sebereflexi (self-reflection) vybraných parametrů profese mohou vést učitele na jeho profesní dráze ke zralosti vědomých procesů sebekontroly, i když určitá míra profesní intuice v učitelství zůstane stále přítomna. Některé oblasti autodiagnostiky učitelského sebekojení už byly předmětem řady výzkumů (viz učitelovo pojetí výuky, Mareš, 2013, s. 460, autodiagnostika vyučovacích stylů, s. 476). Ne všechny parametry učitelského sebekojení můžeme sledovat exaktními diagnostickými metodami výzkumu, ale mohou být předmětem vědomé sebereflexe, jako například otázky učitelského svědomí. Vědomá **autoregulace (self-regulation)** se však vždy musí opírat o vědomé přístupy v auto-evaluaci výsledků vlastní sebekontroly a sebehodnocení kvalit sebekojení. Učitel by měl poznat své tendence k sebedoceňování nebo naopak k sebedoceňování a postupně hledat přiměřené postupy k sebekontrolě a sebehodnocení v edukačních situacích, které mu mohou otevřít cestu k přiměřené autoevaluaci.

Předložený text studie má ambici být pro učitele zdrojem, jež mu umožní, aby se opíral o věcná kritéria a identifikátory nároků na kvalitu jeho učitelského sebepojetí, které se mohou projevit v jeho vědomé auto-evaluaci a učitelské motivaci (self teacher's motivation) pro vlastní **sebe-regulaci (self-regulation)** a vědomý plán sebe-změny ve směru budoucí profesní zdatnosti.

Já učitele může být podporováno na jeho cestě k sobě samému ve všech etapách profesního sebezrovoje. Do pojetí profesní identity patří otázky učitelské autenticity, autonomie, kongruence při výkonu i osvojování profese. Uvedené charakteristiky nevznikají, jestli jim učitel nevěnuje náležitou pozornost. Postupně se učitel může naučit pozorovat, jak vzniká a jak se vyvíjí jeho vlastní vnitřní učitelské nastavení k hodnotám (meta-hodnotám) lidství a jak chápe smysl života. Zajisté je důležité, zda učitelství naplňuje jeho vlastní smysl života. Tento odkaz zde máme už od doby Komenského ve starosti o to, „...*aby člověk neupadl v nečlověka*“ (Hábl, 2015).

Fenomén vývoje pojetí učitelství jako **autentické profese** má svou historii. Jednou z hlavních podotázek je učitelská **autonomie při výkonu učitelské profese**. Holistický obrat k celostnímu pojetí učitelské profesionality nás motivoval k fenomenologickým přístupům při hledání klíčových odpovědí na vybrané otázky učitelské profesionality a její autoevaluace. Křivohlavý podtrhuje vztah otázek naší auto-evaluace k našemu svědomí. Pojetí lidského svědomí historicky prošlo svým vývojem. Původní vnímání svědomí z vnějšku (věděni či povědomí jiných lidí o mně) po vnímání původu zevnitř (vědomí o sobě samém). Pojetí sebevědomí lze vnímat i jako otázky učitelského svědomí. Pojetí svědomí se dnes přeneslo dovnitř „*na vlastní jádro člověka, který sám sebe posuzuje, hodnotí a soudí*“, což pro výkon profese učitelství jsou projevy jeho nabyté profesní autonomie (Křivohlavý, 2006, 126).

Podrobně jsme se věnovali teoretickým a výzkumným otázkám učitelského sebepojetí v samostatné publikaci (Lukášová, 2015). V dalším textu budeme autoevaluaci a výsledky jejího zkoumání sledovat z hlediska dimenzí sebepojetí a otázek ve vstupním modelu.

Vědomá auto-evaluace může tedy ovlivnit výsledné učitelovo vnímání vlastní **profesní zdatnosti (self-efficacy)**, tj. učitelovo pozitivní **vnitřní přesvědčení** o svých profesních schopnostech a kompetencích. Této otázce se budeme věnovat v závěrečné podkapitole, kde budou uvedeny výsledky vlastního výzkumu profesní zdatnosti, které jsme získali u učitelů primárního vzdělávání.

2 Auto-evaluace axiologických otázek učitelství

V oblasti axiologické dimenze sebepojetí učitelské profesionality najdeme celou řadu otázek k **profesní učitelské etice**. Vědomá učitelská sebereflexe v této oblasti by se měla zaměřit na subjektivní pojetí **učitelských ctností** a na otázky **morálních hodnot**,

kteří v profesi hrají klíčovou roli a odhalují projevy morální autonomie a **svědomí učitele**. Jaké otázky pro pomoc v autoregulaci bychom si mohli sami klást? Jaké hodnoty učitelství jsou pro mě nejdůležitější? Na kterých vybraných ctnostech bych mohl ještě pracovat a proč? Jak jsem vyrovnán s dílčími otázkami sebe-transcendence? Kontexty odpovědí můžeme najít v celé řadě zdrojů. Uvedme například méně frekventované pojetí učitelství sebe-transcendence. **Sebe-transcendence** je vztažena k **vyššímu duchovnímu bytí**, k bohu, ke kosmu, k sociálnímu prostředí a dokonce otvírá spirituální skutečnosti. Je protikladem egocentričnosti a podmínkou prožívané spirituality. Pro učitele je zásadním poznáním že: „*Ten, kdo je příliš zaměřen na sebe, nemůže se plně otevřít, a to nejen vůči nadsmyslovému, ale i vůči lidem.*“ (Bravená, 2012, 58), což je evidentní profesní riziko v učitelství.

Podle Frankla (1997, 17) je „**svědomí orgánem smyslu**“. Pro autora je svědomí schopnost percipovat smysl života v konkrétních životních situacích. U učitele přibývá ještě jedna dimenze svědomí, a to je pomoc, kterou poskytuje žákům při nalézání smyslu jejich života ve vztahu k jejich zkušenostem s edukací. „*V tomto našem století musí výchova směřovat k tomu, aby nejenom zprostředkovávala vědění, ale aby také zušlechťovala svědomí, tak aby člověk dostatečně jasně slyšel, tj. dokázal zaslechnout v každé jednotlivé situaci požadavek, který je v ní obsažen.*“

Profesní svědomí učitele je tím vnitřním **majákem v temnotě situací**, v nichž se hned jasně neorientujeme. Vnitřní světlo svého svědomí může postupně prohlédnout složité situace žáků ve výuce i své vlastní životní a profesní zkoušky, v nichž se projevují kvality našeho charakteru (moudrost, statečnost, humánnost, spravedlivost, umírněnost, transcendentnost (viz také Mareš, 2008)).

Pedagogické ctnosti učitele můžeme vymezit jako jeho morální kvality, které podporují sjednocení jeho pedagogického usilování a jsou klíčem k tomu, aby mohl být žákům spolehlivou oporou v jejich osobnostním rozvoji. **Pedagogická láska** je projevem emocí učitele k dětem. Jde o city, které napomáhají dětem kultivovat jejich vlastní prožívání a nacházet smysl vzdělávacího úsilí ve škole. Ubezpečuje žáky, že se jim v sebevzdělávacím úsilí dostane porozumění a podpory (Ries, 2012). **Pedagogická moudrost** je ctností s oporou o vědecké pedagogické poznání. Učitel usiluje o porozumění žákům a o pochopení situací, které jsou často zřetelně individualizované a neopakovatelné. **Pedagogická odvaha** se často pojí s rozhodnutími, jimiž se učitel musí stavět na odpor k odcizujícím tendencím v edukaci, například k totalitním a manipulativním projevům institucí. Učitelská odvaha je potřebná, když se musí postavit za práva dětí na jejich celostní rozvoj. V neposlední řadě je třeba uvažovat o **pedagogické důvěryhodnosti**. Je založena na přesvědčivosti učitelova jednání se všemi subjekty procesů edukace. Důvěra dítěte v učitele posiluje jeho úlohu jako spolehlivé opory jeho osobnostního rozvoje a posiluje učitelskou sebeúctu (self-esteem). (Helus, 2004, s. 222–223, 2015, s. 26–27, Mareš in Wiegerová, 2012).

2.1 Auto-evaluace profesní identity

U otázek učitelské identity je možné z různých hledisek otevírat poznávání profesního Já. „*Akceptace vlastního já, ..., je základem osobní změny. Východiskem, ze kterého může člověk začít dělat pokroky, je místo, kde se právě nachází. Nemůže začít odněkud, kde není. A tak je nutné, aby budoucí učitelé začali s pocitem „Je v pořádku, že jsem, jaký jsem“ a „Tohle já, s kterým začínám, se může stát dobrým učitelem“* (Korthagen a kol., 2011, s. 131).

Mohou být kladeny následující otázky, které budou inspirací k individuální učitelské sebereflexi jeho Jáství. Například: Jak se vyvíjela moje cesta k volbě učitelské profese? Jsou to otázky k **retrospektivnímu sebepojetí** profesního Jáství. Jak vnímám sebe v učitelské profesi aktuálně, nyní? Co říká mé **přítomné Jáství** na klíčové otázky, které se týkají mého učitelství? Co očekávám od své cesty učitelskou profesí do budoucna? Otázky pro **prospektivní Jáství** a pro mou učitelskou budoucnost: Jaké pojetí učitelské profese subjektivně preferuji? Jak by se mohla vyvíjet moje profesní identita do budoucna a proč? Jaké sebepoznávací kompetence si mohu osvojit? Jaké auto-regulativní tendence v profesním učení u mě převládají? Jakou subjektivní odpovědnost za žáky mohu u sebe identifikovat?

Utváření učitelského Jáství už u studentů učitelství bylo předmětem výzkumu Pravdové (2015). V kvalitativním výzkumu se autorce podařilo prokázat, že auto-evaluaci Jáské dimenze učitelského sebepojetí lze sledovat už u studentů učitelství.

Profesní identita byla předmětem výzkumu i u Korthagena (2011) a jeho spolupracovníků Meijerové a Valalose (2009), kteří sestavili cibulový model úrovní pojetí učitelské osobnosti (Pišová, 2007, Lukášová, 2015, s. 39). Mareš (2013) vyšel z cibulového modelu, a identifikoval několik úrovní učitelovy osobnosti, které se mohou promítat do profesní identity učitele v podobě klíčových otázek. Otázku po osobní identitě: Kdo jsem? Otázku po sociální identitě: Jak sám sebe vidím v sociálních rolích? A otázku po profesní identitě profesní: Kdo jsem jako učitel? Autoři také upozorňují na význam souladu identity osobní, sociální a profesní.

2.2 Auto-evaluace učitelského vnímání a myšlení

V oblasti kognitivně motivační dimenze sebepojetí jsou individuálně hledány souvislosti s osvojenými **didaktickými znalostmi učiva**; profesní rozvoj v této oblasti může vést k rozvoji pedagogického vnímání a vidění a také v oblasti pedagogického myšlení.

Pedagogické vidění bylo předmětem nedávného výzkumu o vztahu profesního soudu ke kvalitě výuky. Výsledky jsou inspirativní pro auto-evaluaci v pojetí výuky i její kvality (Slavík, Lukavský, Najvar, Janík, 2015).

Příklady vybraných otázek k auto-evaluaci v oblasti **pedagogického myšlení** se týkají jak myšlenkového pojetí výuky, tak učitelského pojetí žáka. Mohou to například být otázky: Umím vědomě rozlišit kvalitu svých učitelských znalostí (deklarativní, procesuál-

ní, kontextuální)? Dokážu vědomě reflektovat utváření kauzálních atribucí v pedagogických situacích? Jakým způsobem vyjadřuji své pedagogické očekávání vůči žákům? Z jakého pojetí člověka v edukaci vychází moje subjektivní pojetí žáka? Dokážu rozlišit ontodidaktickou a psychodidaktickou rovinu myšlenkové transformace obsahu výuky pro různé oblasti učiva? Do jaké míry mohu důvěřovat své intuici, svým zkušenostem?

„Učitel přizpůsobuje ontodidaktické konstanty oboru psychodidaktickým konstantám žáků.“ (Janík, 2013, s. 189). **Ontogenetická transformace učiva** je procesem, při němž učitel prozkoumává pojmy vědních oborů, z nichž vybírá a uspořádává novou kvalitu didaktických znalostí učiva pro žáky. **Psychodidaktická transformace učiva** je proces, při němž učitel hledá cesty, jak převést žákovské prekoncepty, případně miskoncepty žáků k porozumění odborným konceptům různých vědních, uměleckých a sportovních oborů. Jde o klíčové dovednosti auto-evaluace v oblasti učitelského myšlení.

2.3 Auto-evaluace učitelského prožívání

Učitelské prožívání je další významnou dimenzí sebepojetí, která se může stát předmětem auto-evaluace. Emoce v učitelské činnosti jsou stejně důležité jako učitelské znalosti. Úsilí o rovnováhu mezi proudy sympatie a antipatie, v nich se naše prožívání stále pohybuje, se může projevit ve zralém úsilí o **učitelskou empatii**. V této oblasti jde o tázání na vlastní emocionální předpoklady k učitelství, které jsou namíchány v tendencích našeho individuálního temperamentu. Určují tempo-rytmus našeho prožívání i jednání v edukačních procesech. Dále jde o naše pozorné vnímání našich tendencí k v projevech sympatií a antipatií vůči žákům. Měla by nás zajímat otázka: Které situace výuky jsou pro nás výzvou v hledání empatických reakcí? Měli bychom se naučit vnímat, jak se naše emoce promítají do charakteristik řízení výuky. Zda umíme oslovit všechny temperameny žáků způsobem výkladu učiva. Můžeme pracovat na tom, aby se naše spontánní projevy sympatie a antipatie k žákům nepromítaly do hodnotících postojů k výsledkům učení žáků ve výuce. Rogers klade velký důraz na otevření sebe sama svému prožívání. *„Vychází z objevu psychoterapie, že když se jednotlivec stává otevřenější vůči všem aspektům svého prožívání, když si je více uvědomuje, je pravděpodobnější, že bude konat způsobem, který je možné označit jako socializovaný“* (1995, s. 282). A to je pro učitele velmi důležité.

2.4 Auto-evaluace učitelského rozhodování

V decizní dimenzi učitelského sebepojetí jde o vědomé pozorování **důsledků rozhodovacích procesů** v edukačních situacích. Otázky k auto-evaluaci se týkají **vědomého rozhodování**, při kterém je učitel schopen profesně dohlédnout důsledky svého jednání, jež ještě nejsou viditelné. Můžeme si klást otázky: Jak se mohu připravit na vědomé

rozhodování založené na důkazech? Jak dokážu vědomě odhadnout důsledky svého rozhodování do budoucna vzhledem k výuce i k rozvoji žáků?

2.5 Auto-evaluace sociálních aspektů učitelského sebepojetí

V sociálních aspektech učitelství může být předmětem vědomé auto-evaluace řada otázek sociální a pedagogické interakce a komunikace v podmínkách edukace. Otázky mohou být například následující: Jak jsem vybaven pro efektivní pedagogickou komunikaci a interakci s žáky? Jak vnímám sociálně morální vztahy mezi dětmi ve školní třídě? Dokáži diagnostikovat klima školní třídy nebo klima školy? Jak ovlivňuji své sociální dovednosti k proměňování sociálního klimatu a atmosféry školní třídy a školy? Mohu nějak přispívat k celkové sociální kultuře školy? Jak se mi daří v komunikaci s kolegy v učitelském sboru? Jak se mi daří v komunikaci s rodiči a jak to mohu posoudit? K zodpovězení otázek máme k dispozici i některé výzkumné postupy (viz Mareš, 2013, Lukášová, 2012, 2015).

2.6 Auto-evaluace učitelské tvořivosti

Vlastní učitelská invence a tvořivost může být znakem při zvládání nestandardních edukačních situací i zdrojem radosti z profesní činnosti. **Auto-evaluační otázky** se týkají reflexe **vlastní pedagogické tvořivosti a invence**: Daří se mi formulovat pedagogický problém, který se skrývá za složitou situací? Mám dostatečné nástroje k autentickému řešení pedagogického problému? Jaké znaky tvořivosti mohu pozorovat ve svém vlastním pedagogickém díle? Umím aplikovat poznání o profesním portfoliu k sestavení reprezentativní podoby zprávy o procesech a výsledcích vlastní pedagogické tvořivosti? Umím argumentovat a obhájit vlastní autentické pedagogické dílo ve vlastním portfoliu? Dokážu obhájit aplikace řešení pedagogických situací i použité algoritmy? (viz náměty Lukášová, Majerčíková, Svatoš, 2014).

2.7 Auto-evaluace v oblasti učitelského zdraví a kondice k výkonu profese

Učitelské zdraví se projevuje přiměřenou odolností vůči velké zátěži, kterou přináší každodenní výkony v učitelské profesi. Péče o dosažení dobré učitelské kondice pro výkon profese patří k důležitým aspektům auto-evaluace. Včasné rozpoznání příznaků vyhoření, může být zdrojem opatření, které celkové ztrátě nadšení v učitelské činnosti předejde. Je potřebné, aby si učitel stále kladl následující otázky. Co zakládá mou učitelskou kondici a odolnost (resilienci) proti velké zátěži profese? Na co nesmím zapomenout v péči o své tělesné, duševní a duchovní zdraví?

2.8 Autoevaluace jako reflexe učitelské zdatnosti – selfefficacy

Řada vnitřních charakteristik auto-evaluace je součástí pedagogického výzkumu učitelské zdatnosti (Gavora, 2010, Gavora 2012, 33–49, Gavora, Mareš, 2012, 10–16, Spilková, 2010, 2012, Lukášová, 2015, Wiegerová, 2012, Straková a kol., 2014).

Ve vlastním výzkumu jsme vycházeli z upraveného dotazníku **TES** (TES – *Teacher Efficacy Scale*, Gibsonová a Dembu, 1984). Dotazník upravil Gavora (2010) na slovenské podmínky. Pro sestavení dotazníku byl použit český překlad slovenské verze dotazníku (viz příloha – Byrtusová, 2012). Celkový vzorek tvořilo 100 učitelů z prvního stupně základní školy.

	Aritmetický průměr dimenzí	Minimum průměrů položek	Maximum průměrů položek	Směrodatná odchylka průměrů položek
Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech	4,52	3,89	5,11	0,26
Potentiality vyučování vnímané učiteli	3,67	3,41	4,10	0,20

Z výše uvedených analýz dvou hlavních charakteristik dotazníku jsou patrné, následující výsledky. Položky spadající do první dimenze profesně vnímané zdatnosti učitele, tedy výroky spojené s přesvědčením učitele o vlastních schopnostech, jsou hodnoceny velmi vysoko a pohybují se výhradně v pozitivním hodnocení subjektivních zdatností.

Druhá dimenze subjektivního vnímání potencialit výuky nepřináší u zkoumaného vzorku učitelů v primárním vzdělávání již tak přesvědčivé výsledky. Jak bylo zjištěno i v dalších výzkumech (Gavora, Mareš, 2012), objevuje se v této dimenzi B několik problémů. V dimenzi potencialit vyučování je charakteristické, že nejvýše je hodnocen výrok, že učitel je přesvědčen o tom, že neosloví svým působením ve výuce některé žáky, i když má dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti). Tomuto zjištění bude potřebné věnovat pozornost v budoucích výzkumech. Auto-evaluaci v této oblasti si mohou zájemci sami vyzkoušet pomocí dotazníku a klíče k řešení, který je uveden v příloze studie.

Přejeme všem čtenářům inspiraci a radost z vlastní auto-evaluace.

Literatura

- Amirault, R., J. & Branson, R., K. (2006). Educators and Expertise: A brief History of Theories and Models. In Ericsson, K. A. et al. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. University of Cambridge: Cambridge University Press, s. 69–86.
- Bravená, N. (2012). Transcendování a nové podněty pro edukaci obratu. In Helus, Z. (ed.) *Perspektivy učitelství*. Praha: PdF UK.

- Byrtusová, M. (2012). *Výzkum profesní zdatnosti učitele*. Diplomová práce. Ostrava: PdF OU.
- Frankl, V. E. (1997). *Vůle ke smyslu*. Brno: Cesta.
- Gavora, P. (2010). Slovak Pre-ServiceTeacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations. *The New Educational Review*, No. 2, pp. 17–30.
- Gavora, P., (2012). Učitelovo vnímanie svojej profesijnej zdatnosti: teórie a výskum. In Wiegerová, A. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, s. 39–49.
- Hábl, J. (2015). *Aby člověk neupadl v nečlověka*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně.
- Helus, Z. (2010). Politický, společensko-kulturní a duchovní kontext současného učitelství: důsledky pro pojetí profese. In Kryrková, H. & Váňová, R. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, s. 23–31.
- Helus, Z. (2011). Jak chápat učitelství – impulzy pro pedagogické fakulty. *Pedagogika*, 4., 373–382.
- Helus, Z., Franclová, M. & Bravená, N. (2012). *Perspektivy učitelství*. Praha: PdF UK.
- Helus, Z. (2015). Učitelství jako profese oddaná svému poslání. In Kasper, T., Pánková, M. *Učitel ve střední a jihovýchodní Evropě*. Praha: Academia – NPMK.
- Janík, T. et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšení výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2011). *Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Křivohlavý, J. (2006). *Psychologie smysluplnosti existence – Otázky na vrcholu života*. Praha: Grada Publishing.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Lukášová, H., Majerčíková, J. & Svatoš, T. (2014). *Studentské portfolio jako prostředek pedagogického výzkumu – Příspěvek k autoregulaci a sebezrovoji*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Lukášová, H. (2015). *Učitel'ské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
- Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 1, 4–20.
- Mareš, J. & Gavora, P. (2012). Koncept self-efficacy. In Wiegerová, A. a kol. *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN, s. 10–13.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Pišová, M. (ed.) (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: PdF MU.
- Ries, L. (2012). Porozumění pedagogickému jsovcu: k duchovní obnově pedagogiky. In *Pedagogická orientace* 3, s. 353–366.
- Rogers, C. R. (1995) *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- Slavík, J. (1996). Pedagogické dílo a reflektování jeho významů a hodnot. In Mareš, J. et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU MU, s. 28–29.
- Slavík, J. et al. (2015). Profesní soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 1, 5–33.
- Spilková, V. (2010). Profesionalizace učitelství a její podpora – optikou výzkumu. In Wiegerová, A. *Premeny univerzitního vzdelávania*, Bratislava: PdF UK.
- Spilková, V. & Tomková, A. (eds.). (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova.
- Straková, J. et al. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakulty připravujících učitele. *Pedagogika*, 64(1), s. 34–65.
- Meijer, P. C., Korthagen, F. A. J., & Vasalos, A. (February 01, 2009). Supporting Presence in Teacher Education: The Connection between the Personal and Professional Aspects of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), s. 297–308.
- Wiegerová, A. (2010). *Premeny univerzitního vzdelávania*, Bratislava: PdF UK.
- Wiegerová, A. a kol. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach (osobne vnímaná zdatnosť)*. Bratislava: SPN.
- Wiechert, Ch. (ed.). (2015). *Meditativní prohloubení povolání učitele a vychovatele*. Semily: AWŠ ČR.

Příloha

Česká verze dotazníku pro self-efficacy:

1. Když žák podá lepší výkon než obvykle, často je to díky mému zvýšenému úsilí. **A**
2. Vyučování má na žáka malý vliv v porovnání s vlivem jeho rodinného prostředí. **B**
3. Množství naučeného je přímo úměrné příznivému rodinnému prostředí. **B**
4. Jestliže jsou žáci nedisciplinovaní doma, potom jsou neposlušní i ve škole. **B**
5. Když má žák potíže s chápáním učiva, dokážu mu ho vysvětlit přiměřeně jeho schopnostem. **A**
6. Jestliže se žák zlepšil v učení, je to proto, že jsem našel (našla) způsob, jak k němu přistupovat. **A**
7. Při vynaložení dostatečného úsilí dokážu zvládnout i velmi problémové žáky. **A**
8. Učitel nemá mnoho možností ovlivnit žákův prospěch, protože hlavní roli při motivaci k učení hraje jeho rodinné prostředí. **B**
9. Když si žáci zlepšili prospěch, je to většinou proto, že jsem našel (našla) efektivní způsob vyučování. **A**
10. Jestliže se žák pohotově naučí nový pojem, je to proto, že znám účinné postupy pro jeho vysvětlení. **A**
11. Kdyby rodiče více motivovali svoje děti, dokázal (dokázala) bych víc. **A**
12. Když si žák nezapamatoval předchozí (dřívější) učivo, vím, jak zlepšit jeho zapamátování (osvojení). **B**
13. Kdyby žák vyrušoval, jsem si jistý (jistá), že najdu způsoby, jak ho usměrním. **A**
14. Kvalitním vyučováním lze překonat nepříznivý vliv žákova domácího prostředí. **B**
15. Jestliže by některý žák nezládl vypracovat domácí úkol, dokázal (dokázala) bych odhadnout, zda to bylo proto, že úkol byl nad jeho schopnosti. **A**
16. I když má učitel dobré vědomosti a schopnosti (dovednosti), mnohé žáky jeho působení neosloví. **B**

Klíč k vyhodnocení dotazníku pro dvě dimenze:

A Učitelovo přesvědčení o vlastních schopnostech:

Položky: 1, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 15.

B Potenciality vyučování vnímané učiteli:

Položky: 2, 3, 4, 8, 12, 14, 16.

Kontakt:

Prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.

Ústav školní pedagogiky, Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati

Mostní 5139, 760 01 Zlín

Email: hlukasova@fhs.utb.cz