Pedagogika, roč. 74, č. 1, 2024, s. 13–38
http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/

Eseje jako nástroj k identifikaci a formování profesního sebepojetí studentů učitelství

Vladimíra Spilková, Helena Zitková

Abstrakt*:** *Výzkumná studie je věnována profesnímu sebepojetí studentů na cestě k učitelství. Jejím cílem je objasnit, jakým způsobem studenti / budoucí učitelé přemýšlejí o sobě v roli učitele, jaké konkrétní představy o sobě jako o učiteli mají. V úvodní části studie jsou prezentována teoretická východiska, zejména jsou vymezeny základní pojmy – profesní sebepojetí, profesní identita, profesní Já – a vztahy mezi nimi.* ***Cílem *výzkumného šetření je prozkoumat profesní sebepojetí budoucích učitelů v závěru bakalářského studia a identifikovat, co toto profesní sebepojetí sytí.*

Metodologie: *K získání odpovědí na výzkumné otázky byl využit kvalitativní výzkumný design založený na induktivní analýze esejí, které psali studenti 3. ročníku bakalářského studia na téma „Já, budoucí učitel/ka". Texty byly kódovány metodou otevřeného kódování. Kódy (v kombinaci in vivo a kódů vytvořených výzkumníky) byly sdruženy do pěti kategorií a subkategorií.*

Výsledky: *Analýza esejí umožnila vhled do vnitřního světa studentů, do způsobu jejich přemýšlení o učitelské profesi, do hodnot, které vyznávají, do názorů, postojů a profesních přesvědčení, kterými disponují, včetně osobních motivací ke studiu učitelství a zdůvodnění jejich profesní volby. Z pěti kategorií byly nejpočetněji zastoupené kategorie Já a pojetí výuky a Já a přístup k profesi. Většina výpovědí v esejích byla vztažena k představě sebe sama v budoucnosti, jakým učitelem bych se chtěl/a, nebo nechtěl/a stát (tzv. chtěná a nechtěná Já). Ve výpovědích jednoznačně dominují varianty představ vztažených k chtěnému, žádoucímu Já.*

Diskuse: *Výzkumná data jsou interpretována v kontextu srovnání s nálezy výzkumu našich i zahraničních autorů. Diskutována je role pozitivních a negativních emocí v utváření profesního sebepojetí a důsledků, které z toho plynou pro přípravu budoucích učitelů. Pozornost je věnována také rozdílům mezi studenty učitelství ve schopnosti reflexe a sebereflexe, které ukázala analýza esejí. Předmětem diskuse je také pohled na profesní sebepojetí z hlediska vývojového, z hlediska třech základních fází v jeho konstruování. Diskutován je také potenciál metod reflektivního psaní pro diagnostiku i utváření profesního sebepojetí.*

Klíčová slova: *profesní sebepojetí, studenti učitelství, vzdělávání budoucích učitelů, reflektivní psaní, esej, kvalitativní výzkum*

DOI: 10.14712/23362189.2024.3974

Úvod

Za jeden ze stěžejních cílů přípravného vzdělávání učitelů je dnes považována systematická podpora studentů v individualizovaném procesu postupného stávání se učitelem. S důrazem na sociokonstruktivistické přístupy je tento proces chápán jako aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, teoretické reflexe praktických zkušeností a sebeobjevování v roli učitele a se systematickou podporou vzdělavatelů učitelů a mentorů ze školské praxe. Touto optikou je student učitelství považován za hlavního aktéra svého profesního vývoje, tvůrce své profesní identity a sebepojetí v roli učitele.

Utvářející se studentovo „profesní Já" ve smyslu uvědomování a vyjasňování si základní pedagogické filozofie, profesních postojů a přesvědčení – čemu věřím, co považuji za důležité, o co budu ve své učitelské činnosti usilovat apod. – zásadním způsobem ovlivňuje uvažování, rozhodování a veškerou pedagogickou činnost, včetně jejího hodnocení. Období pregraduální přípravy na učitelskou profesi je považováno za klíčovou etapu ve formování sebepojetí studenta v roli učitele z hlediska jeho profesní dráhy v celoživotním rozměru. Předmětem zvýšeného zájmu v teorii, výzkumu i praxi učitelského vzdělávání se tak stávají jak možnosti diagnostiky profesního sebepojetí, tak jeho ovlivňování v průběhu pregraduální přípravy na fakultách připravujících učitele.

Cílem naší studie je objasnit, jakým způsobem studenti / budoucí učitelé přemýšlejí o sobě v roli učitele, jaké konkrétní představy mají o sobě jako o učiteli a jakou podobu má jejich profesní sebepojetí.

1. Teoretická východiska zkoumaného problému

Kognitivní obrat v pedagogické psychologii (konceptualizace učení žáka jako učení orientovaného na žáka) a problémy s implementací kurikulárních reforem založených na proměně paradigmatu vzdělávání přispěly k tomu, že se v posledních desetiletích dostalo do centra výzkumné pozornosti zkoumání vnitřního světa učitelů, jejich profesní identity, sebepojetí v roli učitele, hodnot, postojů, přesvědčení, subjektivních teorií výuky s cílem identifikovat možnosti, zda a jak se dají rozvíjet, proměňovat a kultivovat (Skott, 2015, s. 15–17).

Klíčovým pojmem v našem výzkumu je profesní sebepojetí učitele / studenta učitelství *(professional self-concept of teacher*). V nejširším smyslu slova je většinou autorů chápáno jako komplexní představa o sobě samém v roli učitele (Carpenter & Byde, 1994; Spilková et al., 2004; Korthagen & Vasalos, 2005; Píšová, 2007; Kelchtermans, 2009; Mareš, 2013; Hattie, 2014; Pravdová, 2014; Koubek & Janík, 2015; Lukášová, 2015; Spilková, 2019). Multidimenzionální koncept profesního sebepojetí zahrnuje širokou škálu aspektů, zejména vnímání sebe sama jako učitele (*self-perception*;

Lukas, 2007), prožívání sebe sama v roli učitele, přemýšlení o sobě v roli učitele, poznávání sebe sama a znalosti o sobě jako o učiteli, učitelovo porozumění sobě samému (*teacher´s self-understanding*; Kelchtermans, 2009), hodnoticí soudy o sobě jako o učiteli, míru identifikace s učitelskou profesí a ztotožnění s požadavky na učitele (externí normy, vlastní standardy).

V zahraniční i domácí literatuře jsou k pojmu profesní sebepojetí učitele významově velmi blízko koncepty profesní identita (*professional identity*) a profesní Já (*professional self*). Hranice mezi nimi je v mnoha ohledech nejasná, neboť jsou charakterizovány řadou společných znaků. Velmi často jsou chápány a používány synonymicky. Někteří autoři se snaží identifikovat významové nuance a odlišovat je podle různých kritérií (Lazarová 2001; Blatný, 2010; Vágnerová, 2010; Hamman et al., 2010, 2012; Pravdová, 2014; Reimannová, 2022). Například profesní sebepojetí je považováno za dynamický, nestabilní a externě ovlivnitelný konstrukt měnící se v závislosti na kontextu, na specifických situacích, zkušenostech, hodnoticích soudech od osob, které jsou pro jedince důležité, apod. Profesní identita je naopak chápána jako stabilnější a trvalejší konstrukt, který odráží také společenské normy a očekávání vůči profesi. Ve vymezování profesní identity je navíc zahrnut i pocit sounáležitosti s profesní komunitou a sdílení společných hodnot a cílů (Vágnerová, 2010; Lukášová, 2015; Reimannová, 2022).

Dalším příkladem vztahu mezi sebepojetím a identitou (který lze vztáhnout i k profesnímu sebepojetí a identitě učitele; Pravdová, 2015) je chápání identity jako uvědomování a prožívání sebe sama, své jedinečnosti a odlišnosti od ostatních, tj. vědomí toho, kdo jsem (jako učitel – v případě profesní identity) a v chápání sebepojetí zdůraznění popisného a hodnoticího charakteru, který představuje poznání a vyjádření toho, co o sobě člověk ví, co si o sobě myslí a jak se posuzuje (Vágnerová, 2010).

V českém kontextu je oblast vnitřního světa učitele / studenta učitelství popisována řadou dalších, často synonymně chápaných termínů přeložených z různých jazykových okruhů a odrážejících terminologické rozdíly v anglosaských, frankofonních a německých zdrojích (Mareš et al., 1996; Janík, 2005; Mareš, 2013; Koubek & Janík, 2015). K nejfrekventovanějším pojmům patří: myšlení učitele (*teacher´s thinking)*, pedagogické myšlení (*pedagogical thinking*), subjektivní, osobní teorie výuky (*subjective, personal theories of teaching and learning*), pedagogická filozofie (*educational philosophy*), profesní přesvědčení (*professional beliefs*).

Z širokého spektra uvedených významově blízkých termínů vztahujících se k vnitřnímu světu učitelů považujeme za relevantní pro náš výzkum již zmíněný koncept profesního sebepojetí. V odborných zdrojích domácí i zahraniční provenience je profesní sebepojetí učitele / studenta učitelství strukturováno

do několika složek: (a) sebeobraz (*self-image*) – obraz, který si učitel / student učitelství vytváří o sobě jako o učiteli / budoucím učiteli, může zahrnovat i vizi toho, jakým typem učitele chce být, jaké hodnoty a priority v této profesi chce prosazovat apod.; (b) sebehodnocení, sebeoceňování, sebeúcta (*self-esteem*); (c) profesní motivace (*job motivation*) – od rozhodnutí stát se učitelem po proměny motivace v průběhu učitelské dráhy a důvody pro setrvání v profesi, či odchodu z ní; (d) vnímání nároků, úkolů, požadavků na učitelskou profesi (*task perception*) – klíčová je konfrontace sebepojetí s normativními nároky, ať v podobě externí normy, nebo interních vlastních norem; (e) vnímání své profesní zdatnosti, kompetentnosti pro kvalitní vykonávání profese (*self-efficacy*); (f) pojetí výuky (*concept of teaching*).

V české pedeutologické literatuře je za klíčovou složku profesního sebepojetí považováno pojetí výuky, pojem, který se v naší terminologii etabloval již v polovině 90. let díky stejnojmenné monografii (Mareš et al., 1996). Představuje mentální konstrukt, který zahrnuje komplex názorů, přesvědčení, postojů, hodnot, záměrů, přání, očekávání, argumentů. Je souborem zahrnujícím dílčí pojetí různých aspektů, např. pojetí žáka a jeho rozvoje, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu učiva, interakčních vzorců, metod a strategií učení, role rodičů, učitelské role apod. (ibid.). Učitelovo pojetí výuky zahrnuje nejen kognitivní a konativní, ale také emocionální složku, která hraje významnou roli v profesním růstu studentů učitelství (ibid).

Jiný pohled na profesní sebepojetí představuje uspořádání reprezentací sebe sama na časové ose, ve vývojovém i chronologickém smyslu (Kelchtermans, 2009; Mareš, 2013; Lukášová, 2015; Pravdová, 2015). V tomto pojetí koncept zahrnuje dimenze retrospektivní (tzv. minulá Já), aktuální (vnímání, prožívání a hodnocení sebe sama v současnosti) a prospektivní (představa sebe sama v budoucnosti). U studentů učitelství jsou představy o možném budoucím vývoji významnou součástí jejich utvářejícího se sebepojetí. Tyto představy tvoří tzv. možná Já (*possible selves*), skrze něž jedinec uvažuje o možných variantách svého dalšího vývoje a která reprezentují jeho sny, přání a obavy (Erikson, 2007; Blatný, 2010; Sutherland, Howard & Markauskaite, 2010; Hamman et al., 2012; Pravdová, 2015).

Pojetí sebe sama v budoucnosti mají podobu Já chtěného, žádoucího (*hope-for selves, desired selves*) anebo nechtěného, nežádoucího, obávaného (*unwanted, undesired, feared selves*). Chtěné, žádoucí Já u studentů učitelství zahrnuje pozitivní mentální představy vztahující se k tomu, jakým učitelem by si přáli v budoucnu být. Obsahuje cíle a aspirace, motivuje k práci na sobě, na naplňování těchto představ, přibližování se ke konkrétním cílům i k překonávání překážek na cestě k jejich dosahování. Vedle idealizované verze sebe jako učitele obsahuje sebepojetí studenta učitelství také negativní aspekt v podobě představ o tom,

kým by jako učitel být nechtěl, čeho by se chtěl při práci se žáky vyvarovat (Gonzalez-Bravo, 2019).

Kromě možných variant budoucího vývoje v podobě profesního chtěného a nechtěného Já vymezuje odborná literatura ještě tzv. Já očekávané (*expected selves*). To se vytváří na základě vyhodnocování reálných možností a pravděpodobnosti dosažení chtěného Já. Úzce souvisí s vnímanou osobní zdatností (*self-efficacy*), s vnitřní jistotou založenou na přesvědčení, že se mi podaří naplnit své představy o kvalitní výuce a sobě jako kompetentním učiteli, že budu úspěšně zvládat nároky profese (Ronfeldt & Grossman, 2008; Hamman et al., 2012; Gavora et al., 2020).

Význam zvědoměného, empiricky i teoreticky zdůvodněného profesního sebepojetí pro kvalitu vykonávání učitelské profese zdůrazňuje řada autorů (Spilková et al., 2004; Trent, 2010; Yuan & Lee, 2014; Lukášová, 2015; Gavora et al. 2020; Prabjandee, 2020). Jeho utváření je považováno za zásadní úkol pregraduální přípravy učitelů. Důležitá je individualizovaná podpora studentů v tomto procesu ze strany vzdělavatelů učitelů a mentorů ze škol. Významnou roli v systému podpory ve formování profesního sebepojetí studentů učitelství má vytváření dostatečného prostoru pro cílené intervence, jejichž vliv na rozvoj sebepojetí v roli učitele je výzkumně prokázán (Chong, Low & Goh, 2011; Prabjandee, 2020).

Významný potenciál při facilitaci utváření sebepojetí má široké spektrum reflektivních nástrojů: individuální a skupinové reflexe praxe a sebereflexe; reflektivní psaní (*reflective writing*) – eseje, volné psaní do reflektivních deníků, psaní iniciované a strukturované cílenými otázkami k určitému tématu; projektivní metody, např. nedokončené věty a jejich doplňování (Mareš et al., 1996; Spilková, 2001; Mareš, 2013), nebo technika Test dvaceti výroků (Twenty Statements Test), kterou pro český kontext modifikovala Stuchlíková (2006). Ve svém výzkumu role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů doplnila podnětovou větu testu textem: „Prosím, dokončete 20× větu *Být učitelem pro mne znamená*..., tak abyste vyjádřili, jak pojímáte tuto profesi" (ibid, s. 35). Důležitými nástroji k identifikaci a utváření profesního sebepojetí jsou také: strukturované sebehodnocení na základě evaluačních nástrojů (např. Kompetenční profil učitele anglického jazyka; Spilková, Černá & Reimannová, 2018); studentský akční výzkum (Černá & Reimannová, 2023); analýzy videozáznamů výuky a jejich písemná reflexe a zejména profesní portfolio (Svatoš, 2006; Píšová, 2005, 2007; Lukášová, Svatoš & Majerčíková, 2014; Tomková, 2018).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na využití eseje jako diagnostického nástroje k poznání vnitřního světa studentů učitelství a jejich profesního sebepojetí (jinak ho využíváme v pregraduální přípravě také jako intervenční nástroj podporující zvědomování sebepojetí studentů v roli učitele). Důležitou roli

hraje název eseje, neboť do značné míry ovlivňuje způsob a směr, kterým se studenti ve svém uvažování ubírají. Zvolený název eseje – *Já, budoucí učitel/ka* – cíleně zaměřuje studenty na procesy sebeuvědomovací a profesně identitní (Tomková, Chvál & Hejlová, 2010).

2. Metodologie výzkumu šetření

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo prozkoumat profesní sebepojetí budoucích učitelů (v závěru bakalářského studia) a identifikovat, co toto profesní sebepojetí sytí.

V souladu s tímto hlavním cílem studie byly formulovány následující výzkumné otázky:

1. Jak studenti / budoucí učitelé přemýšlejí o sobě v roli učitele?
2. Jakým tématům se v esejích věnují a na co se nejvíce zaměřují?
3. Jaké mají představy o tom, jakým učitelem chtějí, či nechtějí být?

2.2 Design výzkumného šetření

K získání hlubšího vhledu do vnímání respondentů byl použit kvalitativní výzkumný design, v němž do popředí nevystupuje kvantifikace získaných dat, ale jejich podrobná analýza (Maňák & Švec, 2004). Pro větší přehlednost byla základní data kvantifikována, těžištěm výzkumného šetření však byla kvalitativní analýza dat z esejí.

Vzhledem ke zvolené induktivní logice kvalitativního výzkumu (Švaříček et al., 2007) byl výzkumný design tvořen souběžně s novými informacemi a poznatky, které se objevovaly v úvahách respondentů. Tento přístup odpovídá „cyklickému charakteru kvalitativního výzkumu" (ibid., s. 51), což umožňuje výzkumníkovi buď provádět jednotlivé fáze výzkumu paralelně, nebo se vracet k různým fázím a provádět modifikace, například v oblasti výzkumných otázek.

2.2.1 Kontext výzkumného šetření a výzkumný vzorek

Výzkumné šetření bylo provedeno na Univerzitě Pardubice v letech 2022–2023. Respondenty této studie bylo 16 studentů třetího ročníku bakalářského studijního programu *Anglický jazyk ve vzdělávání*. Další informace o respondentech, jako je jejich věk nebo pohlaví, nebyly zjišťovány, neboť nejsou pro tuto studii považovány za relevantní.

V prvních dvou letech bakalářského studia absolvovali respondenti několik předmětů profesního modulu. Konkrétně se jedná o úvodní kurzy pedagogiky, psychologie a pedagogické psychologie, které jsou nabízeny v prvním a druhém semestru prvního roku studia, a také o kurzy úvodu do obecné didaktiky, didaktiky cizích jazyků a oborové didaktiky anglického jazyka spolu s praktickými cvičeními zaměřenými na přípravu, plánování a realizaci krát-

kých učebních jednotek s následnou reflexí. Sylaby těchto kurzů zahrnují témata, která mohou mít vliv na vnímání profesního sebepojetí studentů, jako je například učení a vyučování, výchovné styly, klima třídy, hodnocení, vnitřní a vnější motivace, plánování výuky, výuka jazykových prostředků a řečových dovedností, práce s chybou, reflektivní techniky apod.

2.2.2 Sběr dat

Sběr dat pro tuto studii se uskutečnil v zimním semestru třetího ročníku před realizací praxí přímo ve školách. V rámci předmětu *Reflektivní seminář* byli studenti požádáni o napsání eseje *Já, budoucí učitel/ka*. Zadání bylo záměrně zvoleno obecně, aby respondenti nebyli ve svých úvahách nijak omezeni a mohlo tak dojít k plné evokaci jejich prekonceptů týkajících se jejich učitelského sebepojetí. Vzhledem k takto obecnému zadání písemných úvah nebylo možné zkoumané téma na počátku šetření více specifikovat, sběr dat se tedy uskutečnil bez toho, aby byly na jeho počátku stanoveny základní proměnné (Švaříček et al., 2007).

2.3 Analýza dat

Induktivní analýzu esejí prováděla dvojice výzkumnic, které jsou autorkami této studie. Jedna z autorek se přímo podílela na výuce studentů, kteří byli respondenty, a druhá se zapojila jen do obsahové analýzy textů získaných od respondentů. Analýza dat byla realizována bez použití softwaru a kódy byly vpisovány přímo na okraj každého textu, případně k nim byly dopsány postřehy a poznámky výzkumnic, tzv. mema (Chun Tie, Birks & Francis, 2019). Holisticky pojaté úryvky textu byly rozčleněny na více jednotek a byly jim přiděleny samostatné kódy. V analýze sebraných dat byly použity dva typy kódů. Některá data byla zakódována *in vivo* kódy, tedy doslovnými citacemi identifikovanými přímo v textu úvah (Hendl, 2008; Corbin & Strauss, 2014). V případě, že výrazy respondentů nebyly dostatečně přesné a specifické, byly použity kódy vytvořené výzkumníky (Švaříček et al., 2007).

Velká pozornost v procesu kódování byla věnována slaďování přístupů obou výzkumnic, zejména ve vyznačování textových fragmentů a v jim odpovídajícím pojmenování kódů. Byla identifikována velká míra shody jak ve výběru textových úryvků, tak v kódech. Přesto jsme se k některým kódům opakovaně vracely, stejně tak jsme diskutovaly a slaďovaly délku textových fragmentů (počet vět, slov). V několika případech jsme dokonce požádaly o kolegiální supervizi.

Analýza odhalila množství kódů, které bylo třeba utřídit na základě tematických podobností napříč výpověďmi všech respondentů. Následně byly texty podrobeny srovnávací analýze založené na otevřeném kódování (Švaříček et al., 2007; Chun Tie et al., 2019) a dalším krokem bylo označení opakujících se jevů a vytváření trsů (Miovský, 2006). Na základě tematické blízkosti

byly kódy seskupeny do tematicky relevantních kategorií a jejich subkategorií (Corbin & Strauss, 2014). Zároveň je důležité zmínit, že převážná většina informací získaných z písemných úvah respondentů se týkala představ o budoucí profesi učitele. Ve dvou případech se v úvahách kromě kontextu budoucí profese objevilo téma výuky v covidovém období a také téma nadcházejících praxí. Vzhledem k nízké nasycenosti těchto dvou témat byla tato data z analýzy záměrně eliminována.

První fáze výzkumu ukázala, že většina výpovědí v esejích byla vztažena k představě o tom, „jakým učitelem bych chtěl/a, nebo nechtěl/a být". Tyto představy tvořily obsahové jádro esejí. Vynořilo se tak další téma a třetí výzkumná otázka. Proto jsme přistoupily k další fázi výzkumu, k dalšímu kódování dat s cílem najít v textu konkrétní varianty těchto představ. Zvolily jsme dvě kategorie – tzv. chtěná a nechtěná Já – a k nim byly přiřazovány kódy vyjadřující jednotlivé varianty výpovědí.

Tab. 1. Četnosti zastoupení jednotlivých kategorií a jejich subkategorií

Kategorie a subkategorie	**Četnost výskytu**
I. Já a pojetí výuky	**96**
Cíle výuky	26
Přístup k žákům	17
Komunikace a interakce	4
Klima	17
Metody	9
Organizační formy výuky	7
Materiální didaktické prostředky	1
hodnocení a zpětná vazba	12
Motivace žáků	3
II. Já a přístup k profesi	**92**
Důležité hodnoty	69
Profesní motivace	6
Realistický vs. idealistický přístup	10
Profesní rozvoj	7
III. Já a profesní kvality	**20**
Osobnostní kvality	9
Znalosti	3
Dovednosti	8
IV. Já a profesní očekávání	**13**
V. Já a rozhodnutí pro profesi	**5**
Celkem	**226**

3. Výzkumná zjištění

V této části budou nejprve představena zjištění odpovídající na první a druhou výzkumnou otázku, následně budou prezentována zjištění vztahující se k třetí výzkumné otázce.

3.1 Výsledky první fáze výzkumu

První část výzkumu, induktivní analýza esejí, přispěla k zodpovězení prvních dvou výzkumných otázek – jak studenti / budoucí učitelé přemýšlejí o sobě v roli učitele a na jaká témata se v esejích nejvíc zaměřují. Na základě tematické blízkosti byly kódy seskupeny do pěti kategorií: Já a pojetí výuky; Já a přístup k profesi; Já a profesní kvality; Já a profesní očekávání; Já a rozhodnutí pro profesi. Uvnitř prvních třech kategorií byly vytvořeny subkategorie. Přehled kategorií a subkategorií včetně četností jejich zastoupení je uveden v tabulce 1.

Z tabulky je zřejmé, že z celkového počtu kódů (226) se jich nejvíce vztahovalo ke kategoriím Já a pojetí výuky (96) a Já a přístup k profesi (92). Obě tyto kategorie měly také nejvyšší zastoupení v počtu subkategorií – Já a mé pojetí výuky obsahuje devět subkategorií, Já a můj přístup k výuce zahrnuje čtyři subkategorie. U kategorie Já a profesní kvality byly vytvořeny tři subkategorie. Kategorie Já a profesní očekávání a Já a rozhodnutí pro profesi nezahrnují žádné subkategorie.

U jednotlivých kategorií budou v následující části kurzívou citovány a interpretovány vybrané autentické úryvky z výpovědí respondentů, které se vztahují k daným tématům a výzkumným otázkám. Vzhledem k tomu, že podstatou kvalitativní analýzy byl zejména induktivní postup, tzn. metoda usuzování, vyvozené závěry obsahují informace, které přesahují data uvedená v textech respondentů (Švaříček et al., 2007).

3.1.1 Já a pojetí výuky

Tato kategorie zahrnuje představy studentů o výuce anglického jazyka ve škole. Různost jejich pohledů na pojetí výuky vedlo k vytvoření devíti subkategorií – Cíle a obsah výuky[1]; Přístup k žákům; Komunikace a interakce; Klima; Metody; Organizační formy; Materiální didaktické prostředky; Hodnocení a zpětná vazba; Motivace žáků.

V této kategorii se respondenti nejčastěji vyjadřovali k subkategorii **Cíle a obsah výuky**. Jejich výpovědi se týkaly rozvoje několika aspektů komunikační kompetence v anglickém jazyce, zejména výslovnosti a slovní zásoby. Největší důraz byl kladen na rozvoj dovednosti komunikovat v anglickém jazyce v reálných situacích: *Za nejdůležitější součást při studiu angličtiny pokládám*

[1] Důvodem pro spojení do jedné subkategorie bylo, že řada výpovědí studentů se významově pohybovala na pomezí obsahu a cílů.

výslovnost, ***slovní zásobu*** *a často používané fráze. Věřím, že pokud umí žáci správně vyslovovat daná slovíčka a mají přehled o slovní zásobě,* ***vždy se nějakým způsobem domluví****. – V hodinách bych se chtěl zaměřit na* ***výslovnost a mluvení****, přes které by si žáci osvojovali nová* ***slovíčka****. – Mým hlavním cílem by bylo děti naučit hlavně* ***komunikovat*** *(ať už mluvenou, nebo psanou formou)* ***v běžných situacích****, do kterých se mohou dostat, aby se dokázaly domluvit. – Mým hlavním cílem je to, aby žáci byli schopni* ***komunikovat****. Aby se dokázali domluvit v cizí zemi, s cizincem, který bude mluvit anglicky, aby byli schopni* ***vyjádřit své myšlenky a zareagovat*** *v reálných situacích. – Chtěla bych v žácích probudit touhu porozumět a* ***aktivně používat angličtinu v jejich každodenním životě****.*

V této kategorii byla ve vyjádřeních studentů výrazně zastoupena také sociálně-vztahová složka výuky, a to v subkategoriích **Přístup k žákům** a **Klima**. U přístupu k žákovi respondenti zdůrazňují „dobrý vztah" se žáky založený na důvěře a vzájemném respektu: *[...] budu žáky* ***respektovat****, a zároveň budu i* ***respektována****. Toto je asi největší umění, které obdivuji a kterého bych jako učitelka chtěla dosáhnout. – Mít především* ***dobrý vztah*** *se svými žáky,* ***respektovat je*** *a nepodrážet jim nohy v ničem, co by jim vzalo kuráž a chuť učit se v jazyce dál. – Chci být učitelka, která má* ***důvěru žáků****, za kterou se žáci nebojí přijít s jakýmkoli problémem, který je tíží. – Se svými studenty chci mít takový* ***vztah, aby se nikdy nebáli*** *za mnou přijít s jakýmkoliv problémem. – Chci mít s žáky* ***zdravý vztah*** *a vést je ke* ***vzájemnému respektu*** *i mezi vrstevníky.*

Z výpovědí respondentů vztažených k subkategorii **Klima** je zřejmé, že si uvědomují zásadní význam pozitivního a bezpečného prostředí pro učení: *V neposlední řadě bych ráda ve svých třídách utvářela* ***příjemné a přátelské klima****. Protože jak je známo, klima značně ovlivňuje to, zda se žáci v dané třídě cítí dobře a bezpečně, a to potom* ***ovlivňuje*** *jejich* ***soustředění a schopnost přijímat nové poznatky****. – [...] vytvořit takový kolektiv, ve kterém bude* ***radost*** *býti. – [...] vytvoření příjemného prostředí, protože jedině* ***v prostředí zbaveném napětí*** *se může žák kvalitně učit. – Třída by měla být místem, kde* ***se cítíme dobře*** *a kam se těšíme, prostředím, kde se žáci nebojí mluvit a zkoušet nové věci. – Třída by měla být* ***příjemným*** *druhým domovem. – Nechci, aby se žáci báli cokoliv říct. – Chtěl bych k žákům* ***přistupovat s respektem*** *a vytvořit si ve třídě pravidla, která by zaručovala* ***optimální prostředí pro učení****.*

Subkategorie **Hodnocení a zpětná vazba** byla ve studentských výpovědích také často zastoupena. Z autentických výroků je zřejmé, že studenti preferují slovní a průběžné hodnocení ve formě kvalitní zpětné vazby: *Rád bych zapojil do výuky například* ***slovní hodnocení****, které je* ***podstatně konkrétnější než známky****, a žák si je tedy schopen vytvořit přesnější představu o svém výkonu. – Zpětná vazba je jeden z nejlepších*

komunikačních prostředků, který můžeme jako učitelé dětem poskytnout. ***Díky zpětné vazbě dítě ví****, na čem zapracovat, v čem se zlepšit, ví, co jsou jeho silné stránky, z kterých může těžit. – Dle mého názoru by zpětná vazba měla být žákům* ***poskytována průběžně*** *a mělo by se dbát na individualitu každého dítěte. – K dané známce připíšu nebo žákovi ústně podám* ***konkrétnější komentář*** *k jeho výkonu, např. co se mu povedlo, nebo naopak nepovedlo, a na co by se měl v budoucnu zaměřit. Myslím, že taková zpětná vazba řekne žákovi mnohem více než pouhá známka.*

V subkategoriích **Metody** a **Organizační formy výuky** zdůrazňovali studenti variabilitu metod, aktivní zapojení žáků, zohledňování potřeb žáků, adaptace výuky na základě jejich individuálních potřeb, hrové činnosti, podporu komunikace a spolupráci mezi žáky: *Rád bych* ***žáky zapojoval****, co nejvíce to jde, a toho bych chtěl dosáhnout pomocí různých projektů ve skupinách nebo interaktivními aktivitami. – Ráda bych je tedy co nejvíce* ***zapojovala do skupinových prací****, práce ve dvojicích. – Rád bych byl* ***flexibilní, co se týče žákových potřeb****, abych se nebál pozměnit plán hodiny, nebo i mít pro stejný čas více aktivit podle toho, jak by to jednotliví žáci zvládali.*

Ostatní subkategorie v kategorii Já a pojetí výuky byly syceny nízkou četností výroků.

3.1.2 Já a přístup k profesi

Tato kategorie obsahuje aktuální představy studentů o profesi učitele. Různorodost názorů a přesvědčení respondentů vedla k vytvoření čtyř subkategorií: Důležité hodnoty; Profesní motivace; Realistický vs. idealistický přístup; Profesní rozvoj.

Nejčastěji se studenti vyjadřovali k **hodnotám**, které pro sebe považují v profesi učitele za klíčové. Mezi ně řadili zejména respekt k žákům, zásadní roli zpětné vazby a přístupu k práci s chybou, sebereflexi učitele a učení se od žáků: *Důležité je* ***k žákům přistupovat s respektem****, ne se nad nimi povyšovat a budit v nich dojem strachu. – Je důležité být učitelka, která bude vždycky schopna* ***kriticky zhodnotit svou práci****. Vždycky je co zlepšit nebo změnit. – [...] ukázat žákům, že jsem člověk, který* ***se může zmýlit*** *a zároveň člověk, který se od nich také rád něco naučí. – Odpověď můžeme* ***hledat spolu****, ať už na internetu, nebo v knihách, a také věřím tomu, že i učitel se může od žáků leccos naučit, např. někteří kluci se zajímají o letadla a nevidím důvod, proč by takový student nemohl něco nového naučit jak své spolužáky, tak i učitele. – Mít především* ***dobrý vztah se svými žáky****, respektovat je. Chtěla bych pro ně být někdo, na koho se můžou obrátit s radou, která se netýká jenom školy.*

Subkategorie **Profesní motivace** a **Profesní rozvoj** se promítají v následujících výpovědích respondentů: *V průběhu svého středoškolského studijního života jsem narazil na učitele, kteří mě byli schopni motivovat, ale i na ty, kteří na moji chuť k učení měli opačný vliv. Proto jsem se rozhodl, že chci být*

***ten, který dokáže ostatní motivovat** k chuti učení se anglickému jazyku. – Vím, že k tomuto výsledku by vedla **dlouhá a strastiplná cesta,** ale [...] věřím, že je to možné a rád bych se této výzvy zúčastnil. – Je mým dlouhodobým cílem všechny [...] kvality, dovednosti, schopnosti a vlastnosti uplatňovat ve své učitelské praxi. Je to **cíl nemalý, ale věřím, že je reálný**, protože učitelství je pro mě něčím, co mě baví a naplňuje. – Mým cílem tedy je se v průběhu své učitelské kariéry **neustále vzdělávat, obohacovat se** o nové poznatky a rozšiřovat si tak svoje obzory. – [...] neustálé reflektování svého přístupu k výuce a žákům **za účelem osobního i profesního růstu**.*

Z výpovědí respondentů je také zřejmá snaha o reálný náhled na profesi učitele. Uvědomují si, že jejich současné představy jsou ideální verzí, která bude v praxi pravděpodobně odlišná. Toto uvažování je reflektováno v subkategorii **Realistický vs. idealistický přístup**: *Můj **vysněný ideál** se může dost **lišit od praxe**. – [...] uvědomit si, že nemohu „spasit" každého žáka. – Toto vše může znít **až moc idealisticky**. Je přede mnou ještě dlouhá cesta a spousta práce.*

3.1.3 Já a profesní kvality

Kategorie Já a profesní kvality obsahuje výroky odrážející se v subkategoriích Znalosti; Dovednosti; Osobnostní kvality. Studenti se nejvíce vyjadřovali k osobnostním vlastnostem a dovednostem, které jsou podle nich důležité pro vykonávání profese učitele.

K žádoucím **osobnostním vlastnostem** a předpokladům patřila zejména empatie a spravedlnost. Respondenti zmiňovali také další předpoklady, jako je sebevědomí, smysl pro humor nebo trpělivost: *Myslím, že žáci velice dobře reagují na to, když je učitel **spravedlivý**. A to například v přístupu k jednotlivým žákům, při hodnocení práce a v neposlední řadě také pokud jde o dodržování pravidel. – […] abych byl schopný se do studentů **vcítit** nebo **odhadnout**, jaké aktivity a témata by je mohla bavit, a jaké už jsou třeba ohrané a nezajímavé. – Učitel by měl být **dostatečně sebevědomý** [...] **trpělivý, emocionálně stabilní** a **empatický**. Dále by měl mít **smysl pro humor**. – Chci být charismatickou učitelkou, která občas využije svého **smyslu pro humor** a občas vsadí na **empatii.***

Mezi žádoucí **dovednosti** respondenti řadili například dovednost poskytovat zpětnou vazbu, plánovat a individualizovat výuku a také dovednost sebereflexe: *Pevně doufám, že budu schopna **analyzovat** silné a slabé stránky svých studentů a **přizpůsobit** hodiny tak, aby se žáci neztráceli a aby to pro mě nebylo tolik obtížné. – Učitel by měl mít **přehled o tom, jací jeho žáci jsou**, co je baví, a co naopak ne. Zkrátka by měl být takovou „houbou", která nasává současné informace o žácích. – Je potřeba **neustále reflektovat** své budoucí i minulé přístupy k výuce, hodnocení nebo například vztahy k žákům. Z prožitých situací se poučit, zamyslet se nad jejich příčinou a také samozřejmě nad skutečnostmi, které by mohly těmto situacím zamezit. Tento*

způsob smýšlení je dle mého názoru naprosto klíčový v profesi učitele.

Jak je patrné z následujících výroků, v souvislosti se **znalostmi** respondenti vyjádřili přesvědčení, že učitel má disponovat znalostmi o žácích, o oboru, který vyučuje, a znalostmi z obecné a oborové didaktiky: *Nejdříve musíte **žáky dobře poznat**, abyste byli schopni tyto prvky do výuky správně zařadit. – Myslím si, že je musím [žáky] **dobře znát**. Učitel by měl mít přehled o tom, jací jeho žáci jsou, co je baví, a co naopak ne. – **Znalost oboru** je jedním z klíčových faktorů pro to, abych byla svými žáky uznávána a považována za kvalitní učitelku. – Dalším důležitým faktorem je podle mě **znalost didaktiky** anglického jazyka. Protože pokud má učitel široké znalosti, ale neumí je vhodně zprostředkovat svým žákům, zůstávají tyto znalosti do značné míry nevyužité.*

3.1.4 Já a profesní očekávání

V této kategorii se prolínají pochybnosti a obavy respondentů s jejich pozitivními představami a těšením se na profesi učitele. Mezi obavami se nejvíce objevoval strach z nepříjemných komunikačních situací s rodiči žáků: *Když si sama sebe představím jako budoucí učitelku, musím se pousmát. Nejen, že mi ta představa opravdu dělá svým způsobem **radost**, ale zároveň jí tak nějak stále nemohu uvěřit. – Velkou obavou, kterou jsem si asi do teď neuvědomovala v plné míře (a věřím, že se míra uvědomění do budoucna ještě mnohokrát změní), je **obava z řešení krizových situací s rodiči**. – Komunikace s rodiči, se kterými se jako budoucí učitel nebudu moct shodnout, je něco, z čeho mám **velké obavy**. – **Nemůžu se dočkat** své role průvodce.*

3.1.5 Já a rozhodnutí pro profesi

Z výpovědí respondentů v kategorii Já a rozhodnutí pro profesi vyplynulo, že kromě „dětského" snu měli na výběr profese učitele zásadní vliv učitelé, se kterými se respondenti setkali ve své žákovské a studentské roli na základní a střední škole: ***Už odmalinka** jsem tušila, že jednou budu stát před třídou plnou dětí. Nyní tedy pracuji sama na sobě a na svém vzdělání, abych mohla své vysněné povolání jednou vykonávat. – K tomuto rozhodnutí jsem došla na základě reflektování toho, co mi osobně **na učitelích nejvíce vadilo** a čeho bych se já ráda v budoucnosti vyvarovala. – **Moje první učitelka** mě ovlivnila v tom, že chci také být učitelkou.*

3.2 Výsledky druhé fáze výzkumu

Druhá část výzkumu přispěla k zodpovězení třetí výzkumné otázky. V rámci další analýzy dat vzhledem k nově zvoleným dvěma kategoriím **chtěné Já** a **nechtěné Já** byly přiřazovány kódy vyjadřující jednotlivé varianty výpovědí vztažených k představě o tom, jakým učitelem by respondenti chtěli, či nechtěli být. Z celkových 226 kódů z první fáze výzkumu byla použita jen jejich část, konkrétně 167 kódů. Z pěti

kategorií vytvořených v první fázi výzkumu byla využita většina kódů sdružených do kategorií **Já a pojetí výuky** a **Já a přístup k profesi** a část kódů z kategorie **Já a profesní kvality**. Kódy ze zbývajících dvou kategorií z první fáze výzkumu – Já a profesní očekávání a Já a rozhodnutí pro profesi – nebyly do této analýzy dat zahrnuty, neboť se nevztahují ke zvoleným kategoriím chtěné a nechtěné Já.

3.2.1 Chtěné (žádoucí) Já

U zkoumaného vzorku studentů jednoznačně dominovaly výpovědi vztahující se ke kategorii chtěné Já (139 kódů). Jejich názory, přání a profesní přesvědčení se týkaly zejména žádoucího, chtěného **pojetí výuky**. Ve vyjádřeních převažovaly výroky vztahující se k pěti subkategoriím pojetí výuky: (a) pojetí cíle a obsahu výuky zdůrazňujících rozvoj komunikační kompetence v anglickém jazyce v běžných situacích, v každodenním životě; (b) přístup k žákům založený na vzájemném respektu a důvěře; (c) kvalitní prostředí pro učení zahrnující bezpečné a přátelské klima ve třídě; (d) pojetí hodnocení vyzdvihující poskytování průběžné, konkrétní zpětné vazby s ohledem na individualitu žáků; (e) metody a organizační formy výuky zdůrazňující variabilitu metod, aktivní zapojení žáků, zohledňování potřeb žáků, hrové činnosti, spolupráci žáků při výuce. Příklady autentických výroků jsou uvedeny výše. Četnost výroků ke zbývajícím čtyřem subkategoriím pojetí výuky se pohybovala v řádu jednotek.

Chtěné Já bylo také výrazně syceno výroky přiřazenými v první fázi výzkumu do kategorie **Já a přístup k profesi**. Nejvíc jich bylo vztaženo k hodnotám, které ve vztahu k učitelské profesi a vlastnímu pojetí výuky považují studenti za stěžejní. Dominují hodnoty týkající se přístupu k žákům, sociálních vztahů, zásadní role kvalitní zpětné vazby, práce s chybou. Velký osobní význam připisují studenti také schopnosti sebereflexe s cílem zkvalitňování své práce. Jejich výpovědi svědčí o tom, že si uvědomují důležitost neustálého vzdělávání a že jsou připraveni tuto náročnou výzvu přijmout. Z vyjádření některých studentů je zřejmé, že si uvědomují idealizovaný charakter svého chtěného Já a jsou schopni ho konfrontovat s realitou školské praxe a práce učitele. Realistický přístup je pro několik studentů podnětem a výzvou ke stanovení dlouhodobých cílů pro svůj profesní rozvoj (a věří, že jsou reálné) s vědomím, že jde o „dlouhou cestu a spoustu práce".

Za pozornost stojí fakt, že ve vyjádřeních studentů se objevovalo silné přání dělat věci jinak, než je sami zažili v minulosti jako žáci, s důrazem na to, aby učení bylo pro obě strany inspirativní a zábavné: *Chci to **dělat jinak**, než čím jsem si sama prošla jako malá. Chci, aby to bavilo jak mě, tak i děti. Chci to dělat srdcem. – Chci reflektovat to, co mi osobně na učitelích **nejvíce vadilo** a čeho bych se já ráda v budoucnosti vyvarovala. – Svoji výuku bych ráda vedla tak, aby si ji užily děti i já. Chtěla bych do svých hodin vložit i kus kreativity, tedy dětem*

*připravit materiály a aktivity, které **budou nejenom naučné, ale i zábavné**.*

Poslední kategorií, kterou jsme podrobily analýze dat z hlediska vztahu ke kategorii chtěné Já, byla kategorie **Já a profesní kvality**. V této kategorii se objevily dvě skupiny výpovědí. Byly to výroky: (a) v obecné poloze vyjadřující předpoklady k učitelství (jaké osobnostní vlastnosti by měl učitel mít a jakými znalostmi a dovednostmi by měl disponovat); (b) v personalizované podobě, vztažené k profesnímu Já – ich forma (Jaké osobnostní a profesní kvality by studenti chtěli mít). Za žádoucí **osobnostní vlastnosti** a předpoklady k učitelství považují studenti zejména empatii, spravedlivost, trpělivost, zdravé sebevědomí a smyl pro humor. Jako žádoucí **dovednosti** uváděli dovednost plánovat, individualizovat výuku na základě poznání žáků a analýzy jejich silných a slabých stránek, dovednost poskytovat zpětnou vazbu a dovednost reflexe své práce se žáky a sebereflexe. Studentská přesvědčení o předpokladech k učitelství zahrnovala v menší míře také **znalosti**, kterými by měl učitel disponovat. Studenti zmiňovali dobrou znalost oboru, znalosti didaktiky anglického jazyky a znalosti o žácích.

Zřetelná byla také touha studentů po pozitivním sebeobraze učitele, který své žáky motivuje ke vzdělávání, ale také je modelem životních hodnot a v tomto směru žáky pozitivně ovlivňuje: *Já bych ve své budoucí profesi chtěla být **skvělou a inspirující** učitelkou. Chci vystupovat tak, aby to žáky inspirovalo v jejich životě a aby se ani oni sami v mých hodinách nebáli vystoupit z řady. – Chci být **charizmatickou** učitelkou. Učitelkou, na kterou budou žáci s láskou vzpomínat nejen proto, že to byla „**fajn učitelka**“, ale zároveň proto, že jim **něco užitečného** předala a nebyla to jen ztráta času. – Rád budu ten, který dokáže ostatní **motivovat k učení se** anglického jazyka.*

3.2.2 Nechtěné (nežádoucí) Já

K nechtěnému Já se respondenti vyjadřovali výrazně méně (28). Z výroků studentů lze vyvodit několik témat, která se týkají dvou hlavních oblastí. Tou první je důležitost vytváření bezpečného prostředí ve třídě skrz projevování respektu k žákům, které respondenti dávali do souvislosti s dopadem na motivaci žáků k učení. V případě nechtěného Já konkrétně v tom smyslu, že se chtějí vyhnout takovému přístupu k žákům, který by jim vzal chuť do učení, nebo jim vytvořil dokonce až averzi: *Upřímně doufám, že **se vyhnu zesměšňování** žáků. **Nechci se** nad nimi **povyšovat** a budit v nich dojem strachu. – **Nepodrážet** jim nohy v ničem, co by jim **vzalo kuráž a chuť** učit se v jazyce dál. – To je snad **nejhorší výsledek** učitele, když žáci jeho zásluhou pojmou **averzi k předmětu**.*

Kvalita výuky s důrazem na zapojení žáků v hodině je druhou oblastí, která vyplynula z výpovědí studentů. V kontextu nechtěného Já se respondenti vyjadřovali tak, že by se chtěli vyvarovat čistě transmisivního přístupu bez ohledu na potřeby žáků: *Nebýt jen*

taková učitelka, která si odvykládá své připravené materiály, bez většího zájmu, hlavně aby ta hodina byla už za mnou. – Pokud se totiž budu striktně držet svého plánu, bez ohledu na to, zda žáci látku pochopili, nebo ne, za chvíli docílím akorát toho, že mé hodiny nebudou nikoho bavit, a nakonec mě stejně nebude nikdo poslouchat. V takovém případě bych byla přesně taková učitelka, kterou být nechci.

4. Diskuse výsledků výzkumu a závěr

Výzkumná data potvrzují potenciál reflektivního psaní (v našem výzkumu v podobě esejí) pro profesní rozvoj učitelů, pro utváření sebepojetí studentů v roli učitele, který zdůrazňuje řada autorů (např. Hoover, 1994; Korthagen et al., 2011; Kosmidou & Sfyroera, 2023). Analýza esejí umožnila vhled do vnitřního světa studentů, do způsobu jejich přemýšlení o učitelské profesi, do hodnot, které vyznávají, do postojů a profesních přesvědčení, kterými disponují. Datový korpus obsahuje poměrně široké spektrum názorů, představ a vyznávaných hodnot, včetně výpovědí o motivaci ke studiu učitelství a zdůvodnění jejich profesní volby.

Studenti se v esejích nejčastěji vyjadřovali k **pojetí výuky** (celkem 96 kódů), a to zejména k sociálně-vztahové složce výuky v subkategoriích **Přístup k žákům**, **Komunikace a interakce** a **Klima ve třídě**. Naše zjištění jsou ve shodě s jinými autory. Například Stuchlíková (2006) ve svém výzkumu sebepojetí u 108 studentů učitelství v 1.–4. ročníku studia identifikovala 12 kategorií, mezi nimiž byla kategorie Vztah k dětem (respektování dětí, vstřícný přístup, pomoc dětem) druhou nejvíce sycenou výpověďmi studentů. Ve výzkumu profesního sebepojetí Pravdové (2015) u 194 studentů 2. ročníku Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity byla kategorie Já a žák jednou ze třech základních kategorií (vedle kategorií Já a profese učitele, Já jako osobnost).

Také v jiném výzkumu Pravdové (2014) tematizují studenti učitelství v popisu vlastního pojetí výuky pojetí žáka (vedle pojetí role učitele, pojetí vyučovací hodiny a pojetí vyučovacího předmětu). Uvedené výzkumy dokládají, že pojetí žáka jako jednoho ze zásadních aspektů učitelova pojetí výuky je významným fenoménem i v utvářejícím se pojetí výuky u studentů učitelství. Ovlivňuje přístup k žákům, podobu komunikace a interakce ve výuce, celkovou kvalitu sociálních vztahů ve třídě (Mareš, 2013; Lukášová, 2015), vnímání subjektivní odpovědnosti učitele za školní úspěšnost žáka, přijetí spoluodpovědnosti za výsledky učení a celostní rozvoj žáka, za motivaci k učení apod. (Lukášová, 2015; Pečivová, 2021).

Prakticky stejně početně zastoupenou kategorií jako pojetí výuky byla v naší analýze esejí kategorie **Já a přístup k profesi** (92 kódů). V této oblasti zřetelně vystupují do popředí **hodnoty**. Toto zjištění považujeme za důležité, neboť potvrzuje význam etické dimenze v pojetí učitelství jako pomáhající pro-

fese (Lukášová, 2015; Spilková, 2019; Hábl, 2020). Společně s Helusem (2009) zdůrazňujeme, že kultivaci hodnot a morálních kvalit, které Helus nazývá „pedagogickými ctnostmi" (ibid, s. 269), není u nás v přípravě budoucích učitelů věnována dostatečná pozornost.

Většina výpovědí v esejích byla vztažena k představám o sobě v roli učitele z hlediska budoucího vývoje, z hlediska studentských představ o tom, jakým učitelem by chtěli, nebo nechtěli být. Ve vyjádřeních jednoznačně dominovaly pozitivní představy v podobě žádoucího a chtěného profesního Já, v mnohem menší míře jsou zastoupeny představy nežádoucího a nechtěného Já. Ve svém **chtěném pojetí výuky** kladli studenti důraz na dobrý vztah se žáky založený na vzájemném respektu a důvěře, na empatii a porozumění žákovi, na kvalitní prostředí pro učení zahrnující bezpečné a přátelské klima ve třídě. Zmiňovali také cíle výuky zdůrazňující rozvoj komunikační kompetence v anglickém jazyce, pojetí hodnocení s důrazem na poskytování průběžné, konkrétní zpětné vazby s ohledem na individualitu žáků, jejich potřeby a možnosti. Jako příklady **nechtěného Já** uváděli nedostatek respektu k žákům, zesměšňování, nedostatek aktivního zapojení a demotivaci žáků.

Z analýzy esejí je zřejmé, že studenti v nich popisují gestalty utvářené na základě zkušeností z role žáků a studentů se svými učiteli na základní a střední škole, podobně jak o tom mluví Korthagen et al. (2011). Data našeho výzkumu korespondují také s nálezy jiných autorů především v tom, že sebepojetí v roli učitele je u studentů učitelství výrazně ovlivňováno, zejména v počátečních fázích procesu stávání se učitelem, představami o škole, výuce i učiteli, které jsou spojeny s vlastními zkušenostmi v roli žáka a s obrazem učitelů, se kterými se setkali v průběhu své školní docházky (Chong & Low, 2009; Spilková et al., 2004; Pravdová, 2014, 2015; Lojdová, 2015).

Z esejí lze také vyčíst propojenost gestaltů s pozitivními a negativními emocemi, které studenti učitelství v žákovské roli prožívali. Osobní zkušenosti v roli žáka spojené s pozitivními emocemi se podílejí na utváření obrazu učitele, který slouží jako model, vzor, východisko pro identifikaci v podobě chtěného Já. Zkušenosti s učiteli zatížené negativními emocemi přispívají naopak ke kritickému vymezování se vůči nim a k formování nechtěného Já ve smyslu nebýt jako oni. Společně s Lojdovou (2015) se domníváme, že i tyto negativní zkušenosti spojené s negativními emocemi jsou pro studenty cenné a lze je vytěžit v profesní přípravě. V podobném duchu vyznívají výsledky výzkumu Šeďové et al. (2017), jehož jedním z hlavních zjištění bylo, že nedostatek negativních emocí limitoval proces učení učitelů v rámci jejich dalšího vzdělávání. Negativní emoce a narušení emoční rovnováhy spojené se zpochybňováním profesního sebepojetí měly často iniciační povahu, motivovaly ke změně, k hledání nových přístupů a obnovení pozitivního sebepojetí.

Náš výzkum potvrdil důležitou roli emocí v utváření profesního sebepojetí budoucích učitelů. Koresponduje s výzkumnými daty dalších autorů, kteří se věnovali vlivu emocionálního rozměru na rozvoj profesní identity u studentů učitelství a začínajících učitelů (Stuchlíková, 2006; Kirk & Wall, 2010; Yuan & Lee, 2014; Uitto et al., 2015). Podle našeho názoru nejsou význam a role emocí v sebepojetí učitele i v jeho jednání náležitě doceněny. Učitelství jako pomáhající profese je díky interaktivnímu charakteru práce a velké odpovědnosti bohatě sycena emocemi, které musí učitelé umět zvládat. Ve shodě se Stuchlíkovou (2006) jsme přesvědčeny, že jedním z cílů pregraduální přípravy by mělo být učit studenty regulovat emoce. To znamená pomoci jim poznat a pochopit vlastní emocionalitu a učit je zpracovávat své emoce, tlumit nežádoucí a posilovat žádoucí, pozitivní emoce.

Eseje také odrážejí více či méně rozvinutou schopnost reflexe a sebereflexe jako vnitřního dialogu studenta učitelství se sebou samým a ochotu ke sdílení s dalšími lidmi. Toto výzkumné zjištění koresponduje s názory jiných autorů zdůrazňujících různou míru otevřenosti reflexi a rozvoje reflektivních dovedností (Lee, 2005; Richardson, 2005; Lyons, 2010; Nehyba & Lazarová, 2014; Koubek, 2021; Spilková & Zavadilová, 2021). Také Korthagen et al. (2011) a Schön (1983) upozorňují na to, že reflexe je přirozená jen pro některé učitele, zatímco jiným tento způsob uvažování není z typologického hlediska blízký. Pro utváření profesního sebepojetí má však schopnost reflexe a sebereflexe zásadní význam, a proto ve shodě s řadou autorů apelujeme na vzdělavatele budoucích učitelů, aby ve svých kurzech vytvářeli prostor pro cílené intervence podporující jejich rozvoj (Schön, 1987; Lyons, 2010; Korthagen et al., 2011; Svojanovský, 2016; Koubek, 2021).

Analýza esejí umožnila také pohled na sebepojetí z hlediska vývojového. Studenti v našem výzkumu mají zhruba v polovině své cesty k učitelství (v 5. semestru studia) již utvořené individuálně specifické profesní sebepojetí. Lze identifikovat značné rozdíly mezi studenty v míře jeho propracovanosti – od poněkud vágních, volně seskupených dílčích představ až po jasněji a vyhraněněji formulované názory a představy, které jsou v některých případech i zdůvodněné vlastními argumenty. Tato zjištění korespondují s výsledky výzkumu pojetí výuky studentů učitelství, který realizovaly Minaříková a Pravdová (2016). V interpretaci zjištěných dat předkládají k diskuzi kontinuum mezi póly implicitní, tacitní, a explicitní, zvědoměné.

Perspektivu vývoje a sledování individualizovaných procesů utváření profesního sebepojetí budoucích učitelů považujeme za důležitou výzkumnou linii i za inspirující pro praxi učitelského vzdělávání. Ve vývoji sebepojetí v roli učitele a jeho klíčové součásti pojetí výuky jsou rozlišovány tří základní fáze (Spilková et al., 2004; Spilková, 2006; Stuchlíková, 2006; Mareš, 2013; Lukášová, 2015; Rodová & Syslová, 2021).

V úvodní, prvotní, startovací fázi – prekoncepce (*preconception*) – má podobu intuitivní, implicitní, tacitní (*tacit knowledge*), ve značné míře neuvědomovanou (Nehyba & Svojanovský, 2016). Představy, postoje a názory studentů primárně vycházejí z jejich prožitků v dětství a subjektivních zkušeností v roli žáka. V této fázi se nacházejí studenti učitelství při vstupu na vysokou školu.

V další fázi – rané, časné, krystalizující pojetí (*early conception*) – se utváří a proměňuje profesní sebepojetí a pojetí výuky na základě kontaktu s teoretickými poznatky a ve styku se školní realitou vnímanou z pozice učitele a v propojení s vlastními praktickými zkušenostmi v roli učitele. V této etapě jsou zásadní procesy reflexe a zvědomování (zexplicitnění) prekoncepce. Tacitní, tiché vědění je verbalizováno („přivedeno k řeči") rozmanitými intervencemi, zejména reflektivními nástroji. Právě reflektivní psaní, použité v našem výzkumu, je jednou z metod k identifikaci prekoncepce a současně účinným nástrojem k podpoře jejího zvědomování (tzv. *awareness tool* – Spilková, 2001). V této vývojové fázi se nacházejí respondenti našeho výzkumu. Na přechodu mezi druhou a třetí vývojovou fází dochází ke konfrontaci zvědomělé aktuální podoby sebepojetí včetně představ o jeho dalším vývoji (chtěné a nechtěné Já) s požadovaným pojetím učitelské profese a pojetím výuky (požadavky ve formě standardů externích i interních, tzv. osobních cílů, aspirací, vlastních požadavků a nároků na sebe; Bandura, 1999).

Třetí fáze – explicitní, racionální, propracované pojetí – je dobou propracovávání sebepojetí v roli učitele a osobního pojetí výuky, integrování dílčích pojetí do kompaktnějšího celku, promýšlení vztahů a souvislostí a snahy o porozumění širším kontextům. V této fázi je učitel / student učitelství schopen kriticky prozkoumávat vlastní výuku (rozhodovací procesy i realizaci) i to, co je „za ní" – názory, hodnoty, postoje a přesvědčení. Dokáže identifikovat své silné stránky i oblasti ke zlepšení a zde formulovat konkrétní profesní výzvy k dalšímu profesnímu učení. Propracované, teoreticky a empiricky zdůvodněné pojetí znamená, že učitel / student učitelství dokáže vysvětlit a zdůvodnit, proč učí tak, jak učí, s jakými cíli a záměry, z čeho při své práci vychází, o jaké hodnoty a principy se opírá apod. V případě, že výsledky žáků neodpovídají zamýšleným cílům a očekáváním, přemýšlí nad jinými cestami k dosahování školní úspěšnosti svých žáků.

Zformované, teoreticky a empiricky zdůvodněné profesní sebepojetí, zejména jeho klíčová složka pojetí výuky, by mělo být výstupem z magisterského studia učitelství (Pravdová, 2022). Byť výše uvedený popis může působit v případě studentů učitelství nerealisticky, jako příliš ambiciózní cíl (ani řada učitelů z praxe jím nedisponuje), jsme přesvědčeny, že tento požadavek je smysluplný, důležitý a dosažitelný (samozřejmě na velmi různé úrovni). Na potřebu vy-

tvořit v kurikulu pregraduální přípravy učitelů dostatek prostoru pro „hledání a konstituování vlastní profesní identity“ upozorňuje např. Stuchlíková (2006).

Také řada zahraničních autorů považuje konstruování profesní identity a sebepojetí budoucích učitelů za zásadní úkol (Trent, 2010; Chong et al., 2011; Yuan & Lee, 2014; Prabjandee, 2020), který by se měl promítnout do koncepce, obsahu a metod výuky v jejich pregraduální přípravě. Je zdůrazňováno, že proces stávání se učitelem, přechod z pozice žáka a studenta a vrůstání do role učitele, je proces dlouhodobý, individuální a náročný a vyžaduje vytvoření podmínek, např. v obsahu kurikula, dostatečný časový prostor a cílenou podpora ze strany vzdělavatelů budoucích učitelů vyžadující znalost účinných intervencí (Haghighi, Chalak & Heidari, 2020; Pravdová, 2022).

Závěrem zdůrazňujeme, že jedním z předpokladů pro úspěšný výkon učitelské profese je jasně zformované pozitivní profesní sebepojetí. Výzkumy dokládají, že je zde těsná souvislost s vnímáním profesní zdatnosti (*self-efficacy*) a zdravým profesním sebevědomím, které jsou velmi důležité již na samotném vstupu do profese. Ovlivňují spokojenost učitele v profesi (profesní *wellbeing*) a působí preventivně proti šoku z reality a zklamání, které často vedou k předčasným odchodům začínajících učitelů z profese (Hanušová et al., 2017; Vítečková, 2018). Proto jedním ze zásadních cílů pregraduální přípravy je podpora studentů učitelství v utváření teoreticky a empiricky zdůvodněného profesního sebepojetí.

K naplnění tohoto cíle jsou k dispozici intervenční nástroje, kterými lze procesy formování sebepojetí v roli učitele a pojetí výuky účinně facilitovat. V prezentované části našeho výzkumu jsme ověřovaly potenciál reflektivního psaní (v podobě eseje) jako nástroje diagnostického (k identifikaci sebepojetí studentů) i formativního (k podpoře v jeho utváření). Eseje stejně jako další techniky reflektivního psaní a ostatní reflektivní nástroje umožňují vzdělavatelům učitelů hlouběji poznat studenty, jak sami sebe hodnotí a jak uvažují o svém dalším vývoji. Pomáhají porozumět jejich potřebám, což dává prostor a vytváří příležitosti k individualizaci a personalizaci výuky, k individuálně orientovaným intervencím (Svatoš, 2013).

Perspektivu vidíme v pokračování výzkumu a využití jeho výsledků při zkvalitňování praxe pregraduální přípravy učitelů. V další výzkumné etapě se zaměřujeme na analýzu esejí v magisterském studiu s cílem srovnat je s bakalářskými esejemi z hlediska vývojových fází v utváření profesního sebepojetí. Sbíráme také data k ověřování účinnosti dalších intervenčních nástrojů – práce s kompetenčním profilem učitele anglického jazyka, studentský akční výzkum, analýzy videozáznamů výuky a jejich reflexe, portfolio, role mentorů a pojetí mentorské podpory. Výzvou je

longitudinální výzkum, který by nám umožnil sledovat individuální vývojové trajektorie, včetně ověřování vlivu personalizovaných, individuálně orientovaných intervencí na profesní růst studentů učitelství.

Literatura

Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology, 2*(1), 21–41.

Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.

Carpenter, P. G., & Byde, P. (1994). The development of professional self-concept. *South Pacific Journal of Teacher Education*, *22*(2), 163–176.

Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Černá, M., & Reimannová, M. (2023). Mentors' perceptions of supervising student English language teachers during one-year clinical practice. In D. Linda (Ed.), *To be or not to be a great educator: Proceedings of ATEE Annual Conference* (s. 494–512). Riga: University of Latvia Press.

Erikson, M. G. (2007). The meaning of the future: toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology, 4*(11), 348–358.

Gavora, P., Mareš, J., Svatoš, T., & Wiegerová, A. (2020). *Self efficacy v edukačních souvislostech II.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Gonzalez-Bravo, J. E. (2019). Investigating the development of possible selves in teacher education: candidate perceptions of hopes, fears, and strategies. *The Advocate*, *24*(1).

Hábl, J. (2020). *Na charakteru záleží: Problém učitelnosti dobra.* Červený Kostelec: Pavel Mervart.

Haghighi I. F., Chalak, A., & Heidari, T. H. (2020). Assessing pre-service teachers' professional identity construction in a three-phase teacher education program in Iran. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education,* 5(19).

Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education, 26,* 1349–1361.

Hamman, D., Coward, F., Johnson, L., Lambert, M., Zhou, L. & Indiatsi, J. (2012). Teacher possible selves: How thinking about the future contributes to the formation of professional identity. *Self and Identity*, *12*(3), 307–336.

Hanušová, S. et al. (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách.* Brno: Masarykova univerzita.

Hattie, J. (2014). *Self-concept*. New York: Psychology Press.

Helus, Z. (2009). *Dítě v osobnostním pojetí.* Praha: Portál.

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.

Hoover, L. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers' thought process. *Teaching & Teacher Education, 10*(1), 83–93.

Chong, S., & Low, E. L. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching – formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, *8*(1), 59–72.

Chong, S., Low, E. L., & Goh, K. C. (2011). Emerging professional identity of pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*(8), 50–64.

Chun Tie, Y., Birks, M., & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE Open Medicine*, 7(3), 1–8.

Janík, T. (2005). Zkoumání subjektivních teorií pomocí techniky strukturování konceptů SLT. *Pedagogická revue, 57*(5), 477–496.

Kelchtermans, G. (2009). Who I am and how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *15*(2), 198–220.

Kirk, J., & Wall, C. (2010). Resilience and loss in work identities: A narrative analysis of some retired teachers' work-life histories. *British Educational Research Journal*, *36*(4), 627–641.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *11*(1), 41–71.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Kosmidou, E., & Sfyroera, M. (2023). Reflective writing as a means towards teacher professional development. In D. Linda (Ed.), *To be or not to be a great educator: Proceedings of ATEE Annual Conference* (s. 27–43). Riga: University of Latvia Press.

Koubek, P., & Janík, T. (2015). Výzkumy subjektivních teorií učitelů v kontextu profesního rozvoje: přehledová studie. *Studia paedagogica*, *20*(3), 47–67.

Koubek, P. (2021). *Subjektivní teorie a jednání učitelů: vícečetná případová studie v kontextu profesního rozvoje učitelů.* Brno: Masarykova univerzita.

Lazarová, B. (Ed.). (2001). *Vzdělávat učitele.* Brno: Paido.

Lee, H. J. (2005). Understanding and assessing pre-service teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, *21*, 699–715.

Lojdová, K. (2015). Skryté kurikulum, žité příběhy: Narativy studentů učitelství o škole. *Pedagogická orientace*, *25*(5), 649–670.

Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. *Pedagogika, 57*(4), 46–60.

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: Příspěvek k autoregulaci profesního učení a seberozvoje.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati

Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry.* New York: Springer.

Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Mareš. J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky.* Brno: Masarykova univerzita.

Minaříková, E., & Pravdová, B. (2016). Pojetí výuky studentů učitelství: společná témata a individuální výzvy. In V. Švec et al., *Studenti učitelství mezi tacitními a explicitními znalostmi* (s. 133–145). Brno: Masarykova univerzita.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu.* Praha: Grada.

Nehyba, J., & Lazarová, B. (2014). O rozplétání reflexe. In J. Nehyba et al., *Reflexe v procesu učení: Dvakrát stejně a přece jinak* (s. 11–22). Brno: Masarykova univerzita.

Nehyba, J., & Svojanovský, P. (2016). Tacitní znalosti v metaforách studentky učitelství. *Studia paedagogica, 21*(1), 57–85.

Pečivová, V. (2021). *Subjektivní odpovědnost učitele za žáky: kvantitativní a kvalitativní aspekty*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Prabjandee, D. (2020). Narratives of learning to become English teachers in Thailand: Developing identity through a teacher education program. *Teacher Development, 24*(8), 1–17.

Pravdová, B. (2014). *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita.

Pravdová, B. (2015). Chtěná a nechtěná Já studentů 2. ročníku pedagogické fakulty. *Pedagogika, 65*(2), 163–176.

Pravdová, B. (2022). Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství. *Pedagogika, 72*(2), 185–216.

Reimannová, I. (2022). The formation and evolution of student English language teachers' professional identity. In P. Huschová, K. Keplová & H. Zitková, *Pushing the boundaries: Enhancing non-native learners' communicative competence* (s. 81–98). Pardubice: Univerzita Pardubice.

Richardson, V. (Ed.). (2005). *Constructivist teacher education: Building a world of new understandings*. London: Routledge.

Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, *31*(1), 35–69.

Ronfeldt, M., & Grossman, P. (2008). Becoming a professional: Experimenting with possibles selves in professional preparation. *Teacher Education Quarterly*, *35*(3), 41–60.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.* San Francisco: Jossey-Bass.

Skott, J. (2015). The promises, problems and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (s. 13–30). Abingdon-on-Thames: Routledge.

Spilková, V. (2001). Professional development of teachers and student teachers through reflection on practice. *European Journal of Teacher Education*, *24*(1), 59–66.

Spilková, V. et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Spilková, V. (2006). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika, 56*(1), 19–30.

Spilková, V., Černá, M., & Reimannová, I. (2018). *Kompetenční profil učitele anglického jazyka.* Pardubice: Univerzita Pardubice.

Spilková, V. (2019). Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika, 69*(3), 269–292.

Spilková, V., & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, *31*(1), 4–34.

Stuchlíková, I. (2006). Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika, 56*(1), 31–44.

Sutherland, L., Howard, S., & Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, *26*, 455–465.

Svatoš, T. (2006). Studentské portfolio v učitelském studiu jako zdroj poznání postojů začínajících studentů učitelů. *Pedagogika, 56*(1), 45–57.

Svatoš, T. (2013). Student na cestě k učitelství – inspirace z výzkumné praxe. *Pedagogická orientace, 23*(6), 786–809.

Svojanovský, P. (2016). Podpora reflexe studentů učitelství perspektivou jejich vzdělavatelů. In V. Švec, P. Svojanovský & B. Pravdová (Eds.), *Determinanty účinnosti pedagogických praxí.* Brno: Masarykova univerzita.

Šeďová, K. et al. (2017). Teachers' emotions in teacher development: Do they matter? *Studia paedagogica*, *22*(4), 78–110.

Švaříček, R., Šeďová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.

Trent, J. (2010). Teacher education as identity construction: Insights from action research. *Journal of Education for Teaching*, *36*(2), 153–168.

Tomková, A., Chvál, M., & Hejlová, H. (2010). Pedagogický a výzkumný rozměr studentských esejů v přípravě studentů učitelství pro primární školu. *Pedagogika*, *60*(3–4), 314–328.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

Uitto, M., Kaunisto, S. L., Syrjälä, L., & Estola, E. (2015). Silenced truths: Relational and emotional dimensions of a beginning teacher's identity as part of the micropolitical context of school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *59*(2), 162–176.

Vágnerová, M. (2010). Metody diagnostiky sebepojetí. In M. Vágnerová, *Psychologie osobnosti* (s. 424–428). Praha: Karolinum.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno:* Paido.

Yuan, R., & Lee, I. (2014). The cognitive, social, and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education program. *Research Papers in Education*, *30*(4), 469–491.

prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.
Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra anglistiky a amerikanistiky;
e-mail: vladimira.spilkova@email.cz

Mgr. Helena Zitková, Ph.D.
Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Katedra anglistiky a amerikanistiky;
e-mail: helena.zitkova@upce.cz

SPILKOVÁ, V., ZITKOVÁ, H. Essays as a Tool for Identifying and Shaping Professional Self-concept of Teacher Students

Aim: *This research study focuses on the professional self-concept of students as they progress towards becoming teachers. It aims to clarify how students/future teachers perceive themselves in the role of a teacher, and what specific notions they hold about their identity as a teacher. The initial phase of the study entails presenting the theoretical framework, with a particular focus on key concepts such as professional self-concept, professional identity, and professional self, while also delineating the relationships between them. The primary objective of the research is to investigate the professional self-concept of prospective teachers at the end of their undergraduate studies and to identify the factors that shape this professional self-concept.*

Methodology: *A qualitative research design, employing an inductive analysis of essays written by third-year undergraduate students on the topic of ‚I, the future teacher,' was utilized to address the research questions. The texts were coded using the open coding method. These codes, comprising a blend of in vivo and researcher-generated codes, were then organized into five main categories, along with corresponding subcategories.*

Results: *The analysis of the essays provided insights into the inner world of the students, shedding light on their perceptions of the teaching profession, the values they uphold, their opinions, attitudes, and professional beliefs they possess, as well as their personal motivations for pursuing teaching and the reasoning behind their career choices. Among the five categories, the categories of ‚self and conceptions of teaching' and ‚self and attitudes toward the profession' were the most prominent. The majority of statements in the essays revolved around the students' envisioned selves*

in the future and the type of teacher they aspire to be or wish to avoid becoming (the so-called Wanted and Unwanted Selves). These statements predominantly expressed variations of ideas associated with the wanted, desired self.

Discussion: *The research data are discussed and interpreted within the framework of a comparative analysis in the context of research of our or international provenance. The role of positive and negative emotions in shaping the professional self-concept is explored, along with its implications for the training of future teachers. Furthermore, attention is directed towards variations in reflective and self-reflective abilities among student teachers, as evidenced by the analysis of essays. A developmental perspective on professional self-concept is also discussed, outlining the three fundamental stages involved in its formation. Additionally, the potential of reflective writing methods for both diagnosing and cultivating the professional self-concept is examined.*

Keywords: *professional self-concept, student teachers, future teacher education, reflective writing, esay, qualitative research*