

MASARYKOVA UNIVERZITA

Fakulta sportovních studií

Učitelé tělesné výchovy: na cestě k profesi a dál...

Habilitační práce

Brno 2018

PhDr. Marcela Janíková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem předkládanou habilitační práci vypracovala samostatně s oporou o citované literární prameny a další zdroje.

V Brně 8. listopadu 2018

vlastnoruční podpis autora

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala zejména všem mým bývalým studentům oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy z Fakulty sportovních studií MU v Brně. Bez jejich vstřícnosti by tato práce nikdy nevznikla. Rovněž děkuji učitelům expertům tělesné výchovy, kteří se mnou spolupracovali na výzkumu.

Poděkování si zaslouží také mnozí kolegové, jmenovitě paní doc. PhDr. Michaela Píšová, M.A., Ph.D. za cenné rady, náměty a podněty, které vedly ke zkvalitnění práce, a dále pan doc. PhDr. Vladimír Jůva, CSc. za dlouhodobou podporu a důvěru, kterou do mě vkládá.

V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině, zejména mému manželovi Tomášovi, který byl a je mojí největší oporou, a dětem Marcelce, Karolínce a Tomáškoví. Děkuji také svým rodičům Marcele a Jaromírovi Mikovým, kteří mě od začátku podporovali na mé profesní cestě k učitelství a dál...

Abstrakt

Habilitační práce představuje pokus o holistické uchopení profese učitele s výrazným akcentem na oborová specifika – v daném případě tělesné výchovy. Jsou v ní vymezeny a diskutovány klíčové pojmy problematiky, jako jsou profese, učitelská profese, profesní vývoj, profesní socializace, profesní rozvoj a profesionalizace. Jako opora pro vlastní empirický výzkum je v práci předložen dvojdimenzionální teoretický model, jehož podstata spočívá v propojení přístupu profesního vývoje s přístupem profesní socializace. Jeho první dimenze je *vývojová* a sestává z: (1) etapy rodinné (sportovní) socializace, (2) etapy sportovní (hráčské) kariéry, (3) etapy studia učitelství tělesné výchovy, (4) etapy začínajícího učitele a (5) etapy zkušeného (expertního) učitele. Druhá dimenze je *strukturní* a sestává z roviny (1) interaktivní, (2) institucionální a (3) kulturní. Vzhledem k tomu, že práce má ambici přispět také ke snahám o budování systému podpory profesního rozvoje a profesionalizace učitelů, je model promítnut na pozadí tzv. profesionalizačního kontinua. Součástí práce je přehled domácích a výběrově zahraničních výzkumů profesního vývoje a socializace učitelů – zejména tělesné výchovy a jejich diskuse. Těžiště práce spočívá v popisu metodologie a výsledků vlastních výzkumných studií, kterých je pět a které pokrývají vybrané aspekty profesního vývoje a profesní socializace začínajících a expertních učitelů tělesné výchovy. Necelá polovina absolventů nastupuje do praxe z důvodu možnosti seberealizace a zájmu o práci s dětmi; naopak důvody pro nenastoupení jsou zejména finanční, nabídka jiné práce a náročnost učitelské profese. Problémy začínajících učitelů tělesné výchovy se pojí s rozvojem měkkých dovedností, pedagogicko-psychologickou a oborovou přípravou a zvládnutím administrativy, na což doporučují se více zaměřit v přípravném vzdělávání. Za významné determinanty považují učitelé experti sebepoznání a poznání žáka a jeho posun. Za zásadní pro expertní výkon v tělesné výchově považují oborově nespecifické (obecné) dispozice (např. organizační schopnosti, improvizace, schopnost motivovat žáky). Výsledky těchto výzkumů jsou diskutovány také vzhledem ke snahám o budování komplexního systému podpory profesního rozvoje a profesionalizace učitelů tělesné výchovy v České republice.

Klíčová slova: učitel, učitel tělesné výchovy, profese, profesní vývoj, profesní rozvoj, profesní socializace, profesionalizace, tělesná výchova

Abstract

The proposed habilitation thesis aims at approaching problems of the teaching profession from a holistic perspective – with a particular focus on domain-specific aspects of teaching Physical Education in schools. Key concepts such as profession, teaching profession, professional development, professional socialization, professional development and professionalization are discussed in the thesis. The empirical research presented in the thesis is guided by a two-dimensional theoretical model linking professional development with professional socialization. The first (developmental) dimension of the model covers the following stages (1) (sport) socialization in the family, (2) sports career, (3) studying Physical Education / Sport, (4) novice teacher, and (5) expert teacher. The second (structural) dimension of the model includes the following levels: (1) interactive, (2) institutional, and (3) cultural. As the thesis aims to contribute to building the system of support for teachers' professional development and professionalization, the theoretical model is presented on the background of the professionalization continuum. A part of the thesis introduces a review of research studies on (Physical Education) teachers carried out in the Czech Republic and abroad. The core of the thesis lies in the description of the research methodology and findings of five empirical studies focused on specific aspects of professional development and professional socialization of Physical Education (novice and expert) teachers. About fifty percent of Physical Education graduates enter the teaching profession being motivated to work with children and to find themselves as professionals. Reasons for not entering the teaching profession are low salary, other job opportunities and the difficulty of the teaching profession. Problems reporting by novice Physical Education teachers refer to soft skills and administrative challenges of the teaching profession, etc. and call for improvement in pedagogical and psychological as well as in sports components of the study programme at the faculty. Physical Education expert teachers consider knowledge about self and knowledge about students (incl. student learning progress) as important. They suggest rather domain-general skills (for classroom management, improvisation, students motivation, etc.) and commitment to Physical Education are essential for expert teaching. These findings are discussed in connection with building the system of support for professional development and professionalization of (Physical Education) teachers in the Czech Republic.

Key words: teacher, Physical Education teacher, profession, professional development, professional socialization, professionalization, Physical Education

Obsah

Obsah	6
Úvod	8
1. Teoretická východiska	12
1.1 Profese	12
1.2 Profese učitele	15
1.2.1 Profese učitele tělesné výchovy	18
1.3 Profesní vývoj a socializace učitelů (tělesné výchovy)	20
1.3.1 Teorie a modely profesního vývoje	22
1.3.2 Teorie a modely profesní socializace	31
1.4 Podpora profesního rozvoje a profesionalizace učitelů (tělesné výchovy)	36
1.4.1 Přípravné vzdělávání a profesní rozvoj učitelů (tělesné výchovy)	36
1.4.2 Profesionalizace učitelů (tělesné výchovy)	40
1.5 Shrnutí kapitoly	42
2. Stav poznání problematiky: přehled výzkumů	43
2.1 Výzkumy profesního vývoje a profesní socializace učitelů	43
2.1.1 Výzkumy motivů volby studia učitelství / učitelské profese	44
2.1.2 Výzkumy uplatnění absolventů učitelství	46
2.1.3 Výzkumy problémů začínajících učitelů a jejich profesní připravenosti	47
2.1.4 Výzkumy zkušených (expertních) učitelů a jejich profesní socializace	50
2.2 Výzkumy profesního vývoje a profesní socializace učitelů tělesné výchovy	52
2.2.1 Výzkumy uplatnění absolventů studia tělesné výchovy a sportu	54
2.2.2 Výzkumy profesní připravenosti a reflexe studia tělesné výchovy	60
2.2.3 Výzkumy zkušených (expertních) učitelů tělesné výchovy	61
2.3 Shrnutí kapitoly	62
3. Metodologická východiska	65
3.1 Profesně biografický přístup aneb tázání se po učitelském životě	65
3.2 Přístupy, metody a nástroje použité v této práci	67
3.3 Shrnutí kapitoly	70

4. Výzkumné studie a jejich výsledky	72
4.1 Začínající učitelé: uplatnění absolventů	74
4.1.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky	74
4.1.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat	75
4.1.3 Vybrané výsledky výzkumu	77
4.1.4 Diskuse a závěry	97
4.2 Začínající učitelé: cestky k profesi / v profesi / mimo profesi	100
4.2.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky	100
4.2.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat	100
4.2.3 Vybrané výsledky výzkumu	103
4.2.4 Diskuse a závěry	127
4.3 Začínající učitelé: reflexe oblastí profesní socializace	136
4.3.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky	136
4.3.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat	137
4.3.3 Vybrané výsledky výzkumu	138
4.3.4 Diskuse a závěry	145
4.4 Učitelé experti: reflexe determinant profesního rozvoje	148
4.4.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky	148
4.4.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat	148
4.4.3 Vybrané výsledky výzkumu	151
4.4.4 Diskuse a závěry	159
4.5 Učitelé experti: reflexe determinant expertního výkonu v tělesné výchově	162
4.5.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky	162
4.5.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat	163
4.5.3 Vybrané výsledky výzkumu	167
4.5.4 Diskuse a závěry	171
5. Závěry: diskuse – doporučení – perspektivy	174
5.1 Diskuse výsledků a jejich začlenění do širších souvislostí	174
5.2 Doporučení pro přípravné a další vzdělávání učitelů tělesné výchovy	178
5.3 Perspektivy dalšího rozvoje problematiky	180
Literatura	182
Seznam zkratk	197
Seznam obrázků a tabulek	198

Úvod

Tato práce se svým tématem vřazuje pod obor *pedagogická kinantropologie*, konkrétně pod výzkumné téma *společenskovědní aspekty tělesné výchovy a sportu*, které je jedním ze tří profilujících výzkumných témat Fakulty sportovních studií MU (dále jen FSpS MU). Jako vyučující na této fakultě mám možnost podílet se na přípravě učitelů tělesné výchovy a současně realizovat související výzkumy zaměřené na studenty a absolventy fakulty i na začínající a zkušené (expertní) učitele tělesné výchovy. Poznatky a zkušenosti z těchto výzkumů – vedle toho, že mají obecnější přínos pro poznání a řešení problémů učitelské profese a přípravy na ni – jsou využitelné při koncipování mé vlastní výuky, jakož i kurikula přípravného a dalšího vzdělávání těchto profesionálů na fakultě.

Zkoumání učitelů tělesné výchovy – jejich osobnosti a profese i jejího výkonu – má u nás pod pedagogickou kinantropologií svoji tradici. Svědčí o tom práce autorů, jako jsou Hodaň et al. (např. 1972, 1981), Jansa, Svoboda, Kocourek a další in *Tělovýchovný sborník...* (1987), Jansa a Kocourek (1999), Jansa a Válková (2008), Válková (2011) a další. V zájmu udržení kontinuity na tyto výzkumy navazují a současně se snažím rozvíjet širší interdisciplinární přístup tím, že využívám obecnější poznatky z pedagogiky, a částečně též z psychologie a sociologie.

Ambicí práce je tedy přistoupit k učitelství tělesné výchovy v širším, než výhradně didaktickém (tj. na výuku zaměřeném¹) zaměření. Ukazuje se totiž, že profesní dráhy absolventů FSpS MU jsou do značné míry rozrůzněné a mnohé z nich směřují do širší oblasti školní tělesné výchovy a sportu² a také do mimoškolní sportovní edukace. Kromě toho řada absolventů volí cestu „mimoprofesní“ a do oblasti tělesné výchovy a sportu vůbec nenastupuje, což znamená, že čelíme problému označovanému jako drop-out (za učitelství viz Píšová & Hanušová, 2016). Z toho všeho vyplývá potřeba zabývat se nově a v širším záběru pojetím a výkonem

¹ Tato koncepce je v zahraničí rozvíjena pod různými označeními – v německy mluvící oblasti jde o „Sportunterricht“, v anglicky mluvících zemích jde o „teaching Physical Education“ apod.

² Tuto koncepci lze v zahraničí nalézt rovněž pod různými označeními – v německy mluvící oblasti jde o „Schulsport“, v anglicky mluvících zemích jde o „school sport“ apod.

tělovýchovných (sportovně pedagogických) profesí, a to jak v rovině jejich koncipování a výzkumu, tak v rovině přípravy na ně.

Předkládanou habilitační práci lze proto chápat jako pokus o holistické uchopení profese učitele s výrazným akcentem na oborová specifika – v našem případě tělesné výchovy a sportu. Výzkumy, které byly v této oblasti doposud provedeny, řešily převážně specifické, a tedy do jisté míry izolované problémy. S ohledem na interdisciplinární charakter učitelské profese se nicméně jeví jako žádoucí integrovat výzkumy do komplexní výzkumné strategie a vytvořit tím předpoklad pro hlubší porozumění podstatě učitelské profese. To bylo hlavním cílem této práce, jak je patrné z jejího obsahového členění.

Při zpracování jsme se opírali o námi navržený teoretický model (obrázek 0.1), jehož podstata spočívá v propojení přístupu *profesního vývoje* s přístupem *profesní socializace* do komplexního modelu (kapitola 1), který zahrnuje dvě dimenze.

První dimenze je *vývojová* a sestává z:

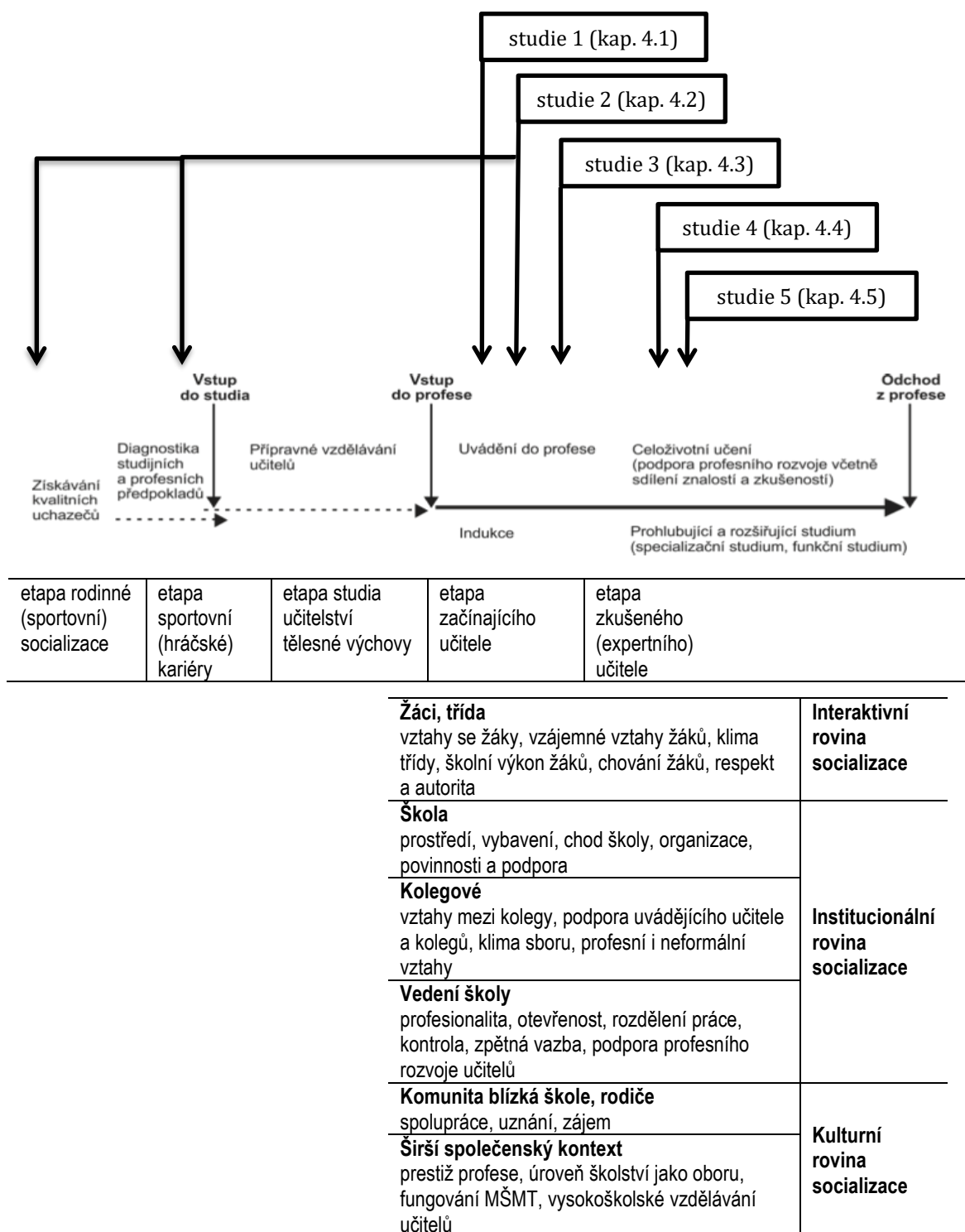
- etapy rodinné sportovní socializace
- etapy sportovní (hráčské) kariéry
- etapy studia učitelství tělesné výchovy
- etapy začínajícího učitele (po nástupu do učitelské / tělovýchovné profese)
- etapy zkušeného / expertního učitele (tělovýchovného pedagoga).³

Druhá dimenze je *strukturní* a sestává z:

- roviny interaktivní
- roviny institucionální
- roviny kulturní.

Vzhledem k tomu, že tato práce má ambici přispět také ke snahám o budování systému podpory profesního rozvoje a profesionalizace učitelů, promítáme náš model na pozadí tzv. profesionalizačního kontinua (Stuchlíková & Janík, 2017).

³ Eventuální souběžné kariéry (sportovní, trenérské a jiné) jsou ve výzkumech reflektovány, nicméně do modelu zde z důvodu přehlednosti začleněny nebyly.



Obrázek 0.1: Teoretický model použitý v této práci

Ve vazbě na výše představený model (obrázek 0.1) jsme v kapitole 2 mapovali výzkumy, které cílily na (budoucí) učitele – zejména tělesné výchovy. Přehled těchto výzkumů dokumentuje jejich relativně úzké zaměření a opodstatňuje potřebu realizovat širší výzkum založený na komplexní strategii.

Pro metodologii uplatněnou v této práci to znamená využít širšího spektra výzkumných postupů a metod, jak je prezentujeme v kapitole 3 v přiřazení k pěti výzkumným studiím, které jsme realizovali a představujeme je v kapitole 4. Jako výzkumné metody byly použity: absolventské dotazníkové šetření, biografická interview zahrnující případové studie a Q-metodologie.

Konkrétně se jedná o pět výzkumných studií, které se vztahují k profesnímu vývoji a profesní socializaci učitelů tělesné výchovy a jsou teoreticky zakotveny ve výkladu v kapitole 1. S ohledem na profesní vývoj je nejméně pokryta etapa začínajícího učitele (studie / kapitola 4.1⁴, 4.2, 4.3) a poté etapa zkušeného učitele (4.4, 4.5). Pokud jde o profesní socializaci, nejméně je pokryta interaktivní rovina (4.2, 4.3, 4.4, částečně 4.5) a dále pak institucionální rovina socializace (4.1, 4.2, 4.3, 4.4). Kulturní rovina socializace je reflektována spíše jen okrajově (4.1, 4.2, 4.3, 4.4).

Závěrečnou, pátou kapitolu věnujeme diskuzi výsledků jednotlivých výzkumných studií. Pokoušíme se výsledky nahlédnout v jejich vzájemné provázanosti a zhodnotit je pro podporu profesního rozvoje a profesionalizaci učitelů tělesné výchovy. Naznačujeme také perspektivu dalších výzkumů a aktivit v této problematice.

⁴ V této studii se zaměřujeme na absolventy FSpS MU, z nichž pouze určitá část spadá do kategorie *začínající učitel*.

1 Teoretická východiska

Diverzifikace společnosti související s přerodem tradiční společnosti do moderní a postmoderní (srov. Bauman, 1995) s sebou přináší celou řadu změn, které se promítají mj. do pojetí toho, co je profese. V kontextu sociálních změn došlo k vnitřním proměnám u tradičních profesí (např. lékařství); velký posun nastal také u profese učitele, na niž se v předkládané habilitační práci zaměřujeme.

V této kapitole jsou představena obecnější teoretická východiska, která se koncentrují kolem pojmů souvisejících s profesí a profesionalizací. Ty jsou vymezovány ve třech dle potřeby vzájemně se prostupujících rovinách: (1) v obecném rozměru, (2) v profesně specifickém rozměru a (3) v oborově specifickém profesním rozměru. V rámci toho jsou operacionalizovány a diskutovány pojmy profese, profese učitele (tělesné výchovy), profesní vývoj učitele, podpora profesního rozvoje a profesionalizace učitelů (tělesné výchovy), které jako celek teoreticky rámuji naše výzkumné studie popsané v kapitole 4.

1.1 Profese

Vymezení profese jsou determinována zejména sociologickými a psychologickými teoriemi. Profese se vyvinuly z povolání, přičemž povolání je definováno jako „sociální forma specificky připadajících schopností a dovedností a současně komplementárních odborných činností a výkonů“ (Demszky von der Hagen & Voß, 2010, s. 751). Profese je spojena s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi opodstatňujícími působnost v určité oblasti lidských aktivit.

Sociologové chápou profesi jako *rozvoj* či *gradaci* povolání (Hartmann, 1968). Jedná se přitom o taková povolání, která předpokládají specifické akademické vzdělání a jsou charakteristická zvláštními způsoby pro nabytí znalostí, pro kvalifikaci a pro kontrolu, a proto požívají výrazné sociální prestiže (Demszky von der Hagen & Voss, 2010, s. 792). Za ideální typ profese jsou z pohledu sociologie považováni lékaři, právníci nebo další „svobodná povolání“ (srov. Štech, 2008).

Sociologové uvádějí řadu kritérií, po jejichž naplnění lze konstatovat, že se jedná o profesi. K hlavním kritériím řadí Štech (2008, s. 139–140):

- hluboké vědění, poznatky získané dlouhou přípravou se silným podílem teorie;
- speciální poznatky, které nejsou dostupné každému;
- ideál služby, který činí z profesionálů lidi, kteří mají vyšší poslání či funkci ve společnosti. Nevykonávají svou práci jen kvůli obživě, ale také a především proto, že uspokojují významnou potřebu společnosti;
- od společnosti mají tito lidé zvláštní mandát, svobodu či autonomii – mohou se řídit sami a řídí se speciálním etickým kodexem a kodifikovanými normami svého společenství.

Max Weber upozorňoval na to, že ve společnosti existují pracovní činnosti, které jsou založeny na speciálním poznání a jejichž cíl se neomezuje jen na obživu, pojmenovává je „službou společnosti“ (srov. Štech, 2008). K těmto činnostem bezesporu patří i učitelství, ale také celá řada dalších povolání, která nedosažením byť jednoho z výše uvedených kritérií nelze řadit mezi profese. Pro taková povolání se vžil označení semi-profese (Etzioni, 1969; Krejsler, 2005). Mezi zásadní důvody, proč je učitelství považováno v tomto pohledu za semi-profesi, patří silná vazba k byrokratické organizaci, kdy není zcela naplněno kritérium autonomie. Tuto skutečnost však relativizuje např. Spilková (2010), která v souvislosti s kurikulární reformou uvádí, že autonomie se učitelům dostává zejména při tvorbě školních vzdělávacích programů.

Paradigma pojmu profese se v průběhu času vyvíjelo, měnilo (srov. např. Stichweh, 1997; Malin, 2017). Současné sociologické pojetí profese již tolik neklade důraz na tradiční profesní koncepty, respektuje také moderní povolání, a to především z důvodu změněné sociální skutečnosti a změny společenské organizace práce, které již neodpovídají klasickému pojmu profese (Vollmerová, 2017, s. 30). Zmiňována je i „krize“ profesí, kterou Klokeová (2014, s. 136) shrnuje do čtyř rámcových podmínek: vzrůstající orientace na trh a zákazníky, snižující se legitimita prostřednictvím státních licencí, eroze vztahu mezi klientem a profesionálem a vzrůstající kumulace profesí do organizací, resp. organizační kontext. V důsledku toho nelze dodržet všechna (tradiční) kritéria pro stanovení profese.

Jako příklad lze uvést rozvolňování kritéria *autonomie*, kdy v současné době např. v profesi lékařství dochází k seskupování do různých organizací, spolků, asociací apod. Rovněž kritérium vztahu mezi profesionálem a klientem, resp. *ideál služby*, kdy lidé vykonáváním své profese mají plnit vyšší poslání či funkci ve společnosti (vykonávání této profese není tedy úzce spjata pouze s obživou), je v dnešní době z pohledu „tradičních“ profesí diskutabilní. Naopak u učitelství lze u tohoto kritéria pozorovat posilující tendenci v praxi se projevující např. zohledňováním individuálních potřeb jedince. Kritérium *feminizace* učitelského povolání, které bylo v tradičním pojetí často zmiňováno, je nutné uvést do historického kontextu. Lékařskou profesi vykonávali lidé s univerzitním vzděláním. Nebylo běžné, resp. někdy dokonce ani možné, aby ženy studovaly na univerzitě. Řešením pro ně bylo vystudovat např. lékařství v zahraničí⁵. Na české Karlo-Ferdinandově univerzitě v Praze promovala první česká lékařka Anna Honzáková teprve v roce 1902. Dostupnost univerzitního vzdělání vyžadovaného právě např. v lékařství a neuniverzitní vzdělání učitelů, resp. učitelek v tehdejší době vyústilo v nepoměr, kolik mužů a žen vykonávalo danou profesi (bylo více lékařů-mužů a současně více učitelek-žen). Proto se při stanovení kritérií pro tradiční profesi z pohledu vyšší feminizace nemohlo učitelství zařadit v tradičním pojetí mezi profese.

V současné době se v moderní sociologické literatuře objevují koncepty professionalismus, profesionalita, profesionální jednání a zdůrazňují se dynamické přístupy profesionalizace, čímž dochází k potlačení strnulých kategorií jako např. práce, povolání, profese (srov. Vollmerová, 2017, s. 37). Tato perspektiva stojí v popředí výzkumu procesů profesionalizace moderních povolání, naopak do pozadí se dostávají profesní koncepty orientované na kritéria, jak jsme se o nich zmínili výše. Pro vymezení pojmu profese to znamená zásadní obrat, protože v této nové perspektivě dochází ke skloubení obou konceptů – tradičního i moderního, a to s ohledem na měnící se společenský kontext. Klokeová (2014) toto demonstruje na příkladu vzrůstající kumulace profesionálů v organizacích, což je typický znak soudobé společnosti, který byl v tradičních přístupech pojímán jako konfliktní pro

⁵ Historicky první promovaná česká lékařka, Bohuslava Kecková, studovala na univerzitě v Curychu a toto studium ukončila roku 1880. Rovněž i historicky druhá česká lékařka Anny Bayerová promovala v Bernu roku 1881. K genderovým otázkám v intelektuálních profesích u nás srov. Musilová (2014).

považování povolání za profesi. Naopak nyní na něj lze nazírat pozitivně jako na možnost rozvíjení nových profesí, což je perspektivní.

1.2 Profese učitele

Učitelé zajišťují v rámci společenské dělby práce péči o *oblast výchovy a vzdělávání*, která představuje jeden z funkcionálních systémů společnosti, a to vedle péče o duši (kněží), péče o zdraví (lékaři) a péče o vztahy mezi lidmi a institucemi (právníci) (srov. Stichweh, 1997; Janík, Švec, & Píšová, 2019). Odlišnost profese učitele od jiných profesí spočívá ve specifických *vnějších* znacích, ale také ve *vnitřním* charakteru pracovních činností učitele (Urbánek, 2005). Walterová et al. (2004) řadí k typickým vnějším znakům učitelé profese vysoký věkový průměr učitelů, vysoký stupeň feminizace učitelství, celkovou neatraktivnost profese. Mezi specifika učitelé profese řadí Průcha (2002) činnosti, které učitelé vykonávají, typ instituce učitelé profese, funkce, které učitelé zastávají, objektivní determinanty výkonu profese učitele, etapy profesní dráhy a přípravu pro učitelé povolání.

Charakterizování profese učitele koresponduje také s definicí učitele jako jednoho ze základních aktérů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka⁶, spoluzodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2001, s. 261).

Základní otázka, zda lze učitelství řadit do profesí, může být zodpovězena jen s přihlédnutím k historickému vymezování profese. Významným mezníkem je zhruba polovina 20. století, kdy podle Hargreaves (2000) skončilo tzv. *předprofesní období* vývoje učitelství, které bylo charakteristické výčtem kritérií v porovnání s tzv. ideální profesí (např. lékařství), která vykazuje činnosti opírající se o poznatky vyžadující speciální vzdělávání, jež je dlouhé a spočívá ve velké míře v hluboké

⁶ V legislativním kontextu je profese učitele jako pedagogického pracovníka definována v zákoně č. 563/2004 o pedagogických pracovnících. Obecně se za pedagogického pracovníka považuje ten, kdo „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“. V tomto zákonu se stanovuje i získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků, a to s ohledem na stupeň vzdělávání, pro nějž má být učitel kvalifikován.

teoretické přípravě (Štech, 2008, s. 139). Ve školství se kladl důraz zejména na kázeň, s ohledem na práci s velkými skupinami nebylo možné zohledňovat individuální potřeby žáků, uplatňoval se přístup založený na tzv. kolektivním žákovi (Bromme, 2005). V přípravě učitelů dominoval učednický model a další vzdělávání učitelů probíhalo postupy typu pokus–omyl (Píšová et al., 2011, s. 37).

Následovalo období *profesní autonomie*, které v anglosaských zemích časově zhruba spadalo do období tzv. fascinace profesemi, příp. triumfu profesí (Štech, 2008, s. 139). Profesní autonomie úzce souvisí s univerzitarizací přípravného vzdělávání učitelů, akademizací poznatkové základny učitelství, ale také s lepším společenským oceněním práce učitelů formou zvýšení platů (např. v Kanadě a Anglii). V tomto období byla posílena autonomie učitelů v oblasti tvorby kurikula a rozhodovacích procesů (zejména v Anglii a ve Walesu) (Píšová et al., 2011, s. 38). Již v 60. letech 20. století však Hartmann (1968) a Mok (1969) poukazovali na to, že pojem profese v jeho tehdejší formě je pouze částečně vhodný jako základ pro zkoumání moderně pojaté profese (cit. dle Vollmerová, 2017, s. 30).

Další období vývoje profesionalismu v učitelství se datuje na konec 80. let 20. století (Hargreaves, 2000, s. 162) a je označováno jako *kooperativní* či *kolegiální profesionalismus*. Reaguje tak na individualismus, který byl charakteristický pro předchozí období profesní autonomie a který byl v době, kdy se učitelé museli vypořádat s narůstající komplexností požadavků kladených nejen na ně, ale i na školu, neudržitelný. Rychle se měnící společenský kontext vyžadoval, aby učitelé reagovali na nové požadavky, např. integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, efektivní využití nových technologií (Píšová et al., 2011, s. 38). Škola se proměňuje v učící se organizaci a s ohledem na nové požadavky je nutná součinnost, týmová práce a spolupráce učitelů.

Posledním obdobím je podle Hargreavese (2000) *post-moderní etapa*, v níž se ocitáme dnes. Pojí se s ní tzv. *nový profesionalismus*, který zachycuje podstatu komplexních změn v individuální i kolektivní práci učitelů v kontextu společnosti vědění a globální ekonomiky (Píšová et al., 2011, s. 39). Jedná se tak o upozornění na výrazně deprofesionalizační efekt kroků podnikaných vzdělávací politikou (např.

plošné testování, uplatňování prvků systému výkonového managementu – standardy, byrokratické nástroje monitorování a akontability) (tamtéž, s. 40).

Od doby publikování Hargeavesovy práce (2000) uplynuly téměř dvě desetiletí. Během nich se objevila nepřehlédnutelná řada prací, ve kterých jsou řešeny problémy související s prozatím poslední vývojovou etapou chápání profesionalismu. Např. Sachsová (2001) v kontextu významných změn ve vládní politice a restrukturalizaci vzdělávání upozorňuje na soupeření dvou diskurzů – demokratického a manažerského profesionalismu, které formují profesní identitu učitelů. Demokratický profesionalismus vychází z profese jako takové, zatímco manažerský profesionalismus je vytvářen autoritami skrze politiku profesního rozvoje učitelů s důrazem na zodpovědnost, účinnost a ekonomičnost (Sachsová, 2001, s. 149–150). Demokratický profesionalismus předpokládá vzájemnou součinnost, kooperaci učitelů i jiných zainteresovaných aktérů. Podobně diskutuje výzvy profesionalismu v kontextu požadavků na akontabilitu např. Terhart (2013)

Zatímco sociologické teorie se dotýkají širších společenských souvislostí profesí, psychologické teorie (především psychoanalyticky inspirované) profesí vymezují učitelství jako *vztahově vlivovou profesi*. To znamená, že předmětem práce je vztah s druhým člověkem. Tato profese je vystavena mnoha ambivalentním dilematům, tzn. je tvořena rozpornými situacemi, které nemají jednoznačné „správné“ řešení a nemohou přinést trvalé uspokojení (Štech, 2008, s. 142).

Štech (2008, s. 142–143) uvádí hlavní rozporná dilemata:

- v učitelství není v podstatě možné dosáhnout ani po důkladné přípravě jednoznačného úspěchu, proto je to vysoce náročná práce. U profesionála se však očekává, že bude úspěšný, bude si vědět rady, bude umět druhého ovlivnit;
- vztah mezi lidmi je v těchto profesích založen na moci, kdy většinou jedna strana má převahu, vztah řídí a ovlivňuje druhého. S ohledem na to, že učitelé pracují se „slabšími“ jedinci, hrozí u nich manipulace a zneužití moci s možným negativním dopadem na žáka;

- učitel se ocitá v situaci, kdy na jedné straně vede žáky k autonomii a samostatnosti, což koresponduje i s cílem jeho práce, na druhou stranu tím, že pracuje s jedinci nezralými a závislými, hrozí, že tuto závislost bude prohlubovat (formou instruování, vedení, řízení, udělování sankcí);
- podobné a často i neuvědomované je dilema mezi snahou přiblížit se žákům a empatií (být jim „partnerem“) a potřebou odstupu. Ten je naprosto nezbytný, aby mohl učitel nezaujatě, bez přílišného afektivního zaujetí pomáhat a hodnotit;
- z pohledu didaktického se učitel musí neustále vyrovnávat se zvláštním napětím mezi normativismem předávaného poznání a relativitou jeho osvojování žáky, resp. každý žák si musí osvojit určité penzum poznatků společné pro všechny a zároveň musí učitel respektovat skutečnost, že každý žák je jiný.

Úskalí vztahově vlivové profese spočívá také v tom, že nelze (nebo doposud nebylo zrealizováno) zcela přesně identifikovat determinanty ovlivňující úspěšnost práce učitele. Pokud je neznáme, nemůžeme tvořit ani žádoucí návody pro druhé, jak to striktně vyžadovala kritéria před-profesního období.

1.2.1 Profese učitele tělesné výchovy

Specificky se profesi učitele tělesné výchovy a jejímu výkonu věnuje pozornost jak v samostatných monografiích (Allmer & Bielefeld et al., 1982; Treutlein, Janalik, & Hanke, 1989; Volkmannová, 2008; u nás Dobrý & Svatoň, 1977; Janíková, 2011), tak v člancích a dalších textech (výběrově u nás a na Slovensku např. Jansa, 1987; Svoboda & Kocourek, 1987; Mužík & Krejčí, 1997; Antala & Gejmovsky, 2009; Šimonek, 2011; Válková, 2011 a další). Odkazované texty zpravidla vycházejí z obecného – přesněji řečeno oborově neutrálního – popisu učitelské profese, k nimž autoři připojují specifické (tělovýchovné) aspekty profese učitele tělesné výchovy a jejího výkonu, jak ukážeme dále.

Mezi nimi jsou zmiňovány psychické, tělesné a výkonnostní nároky kladené na učitele tělesné výchovy (srov. Rychtecký & Fialová, 2004). Např. Cachay

a Kastrupová (2006) v této souvislosti upozorňují na otázku věku a s ním souvisejícího poklesu sportovně motorických kompetencí – starší učitelé mohou mít problém demonstrovat některé pohybové úkony či dovednosti žákům. Citovaní autoři si všímají také toho, že starší učitelé nemusí mít přístup k novějším sportům, jimiž žije mladá generace apod.

S odkazem na výsledky projektu *Aligning a European Higher Education Structure in Sport Sciences* zmiňují Jansa et al. (2014, s. 88), že pro profesi učitele tělesné výchovy jsou vedle vlastního vyučování tohoto předmětu významné funkce „zabezpečování mimotřídních a mimoškolních sportovních a pohybových aktivit a celková snaha o pozitivní ovlivňování zdraví a životního stylu žáků dané školy“. Jak je patrné, v případě učitelů tělesné výchovy přistupují vedle tradičních pedagogických rolí ve významnější míře také další sociální role (srov. Jansa et al., 2014, s. 88–89). Jejich působení jde často nad rámec jednotlivých školních tříd a rozkládá se na úroveň školy a mnohdy má přesahy i do mimoškolního sportovního života. V praxi se proto setkáváme s případy, kdy se učitelé tělesné výchovy souběžně angažují jako cvičitelé, instruktoři či trenéři v oblasti volnočasového či jiného sportu.

Cachay a Kastrupová (2006) si kladou otázku po prestiži učitele tělesné výchovy v konkurenci učitelů jiných oborů ve škole. Prestiž může být s otazníkem při srovnávání s učiteli hlavních předmětů, které v kurikulu škol zauímají tradičně významnou pozici (např. matematika, jazyky). Na druhou stranu předmět tělesná výchova má významný kooperační potenciál zejména vzhledem k výchově ke zdraví (Fialová, Flemr, Marádová, & Mužík, 2014), k terénní výuce v geografii (srov. Vlček, Planinc, Svobodová, & Clausen et al., 2016) apod. Tyto okolnosti mohou napomáhat pozitivnímu náhledu na učitele tělesné výchovy jako na ty, kteří jsou ve škole „mnohostranně užiteční“.

Specifický je také charakter komunikace v hodinách tělesné výchovy, která se v mnoha ohledech odlišuje od výuky v tzv. naukových předmětech. Jak podrobněji rozvádíme na jiném místě (Janíková, 2011, s. 33), specifika tělesné výchovy jako vyučovacího předmětu se odrážejí také do interakčních a komunikačních procesů, které se odehrávají během výuky tělesné výchovy. Např. Friedrich (1991 in Frei,

1999, s. 95), který se zaměřuje na analýzu obsahu komunikace učitele v tělesné výchově, uvádí 4 nejčastější oblasti interakce a komunikace v tělesné výchově: (1) komunikace zaměřená na organizaci ve výuce tělesné výchovy; (2) komunikace zaměřená na vlastní obsahovou stránku výuky; (3) komunikace zaměřená na metodickou stránku výuky; (4) komunikace zaměřená na možná rizika zranění při výuce. Interakční a komunikační procesy ve výuce přitom ve velké míře ovlivňuje učitel. Ten je rozhodujícím činitelem, který určuje, jak třída bude komunikovat, o čem bude komunikovat, kolik času na komunikaci budou mít žáci, kdo bude komunikaci zahajovat atd. Míra volnosti či naopak zdrženlivosti při interakci a komunikaci mezi učitelem a žákem/žáky není náhodná, je dána jednak osobností učitele, jednak jeho dosavadními zkušenostmi v roli učitele (tělesné výchovy), ale také v roli žáka či studenta atd. U nás k charakteru komunikace (a interakce) ve výuce tělesné výchovy – vedle výzkumů týmů kolem Dobrého (pro přehled viz Janíková, 2011, s. 35–51) – srov. např. Karásková a Krobotová (2009), Janíková (2011, s. 101–134), Mužík, Šafaříková, Süß a Marvanová (2013) a další.

1.3 Profesní vývoj a socializace učitelů (tělesné výchovy)

Tato práce se svým teoreticko-metodologickým a empiricko-výzkumným zaměřením (podrobněji viz kapitoly 3 a 4) vřazuje do přístupu, který nahlíží učitelskou profesionalitu⁷ jako záležitost vývoje. Stávání se učitelem má svoji vnitřní dynamiku, která sahá daleko *před* samotný vstup do profese a její těžiště spočívá v etapách *po* něm. Etapizace profesní biografie zpravidla zahrnuje fáze: dětství, léta strávená na základní a střední škole, volba studia učitelství, studium tohoto oboru, vstup do profese, první (tři) roky v profesi, střed profesní dráhy, období ukončování učitelské kariéry odchodem do důchodu.

Jak uvádí Terhart (2001, s. 56), na utváření profesionality lze nazírat jako na „profesně biografický vývojový problém, který se odvíjí v procesu stávání se učitelem“. Takto chápaná problematika spadá do okruhu *profesní biografie*. Tímto

⁷ Terminologická poznámka: zatímco termín profesionalita odkazuje k individuálnímu rozměru profese (učitel jako profesionál), termín profesionalizace odkazuje ke kolektivnímu rozměru profese (učitelství jako profese). V souvislosti s profesním vývojem je proto v tomto výkladovém kontextu přiléhavější hovořit o profesionalitě.

termínem je označován přístup směřující k rekonstrukci pracovního (a zpravidla i osobního) života lidí vykonávajících určitou profesi. Umožňuje poznat specifika procesu stávání se profesionálem v určité oblasti; klíčové momenty profesních drah; roli tzv. „významných druhých“, kteří profesní dráhy ovlivňují; problémy, se kterými se profesionálové v různých fázích své kariéry konfrontují; jejich vzdělávací a rozvojové potřeby apod. (u nás k tomu srov. např. Gavora, 2001).

Hanušová et al. (2017, s. 19) k tomu dodávají: „Dřívější perspektiva, ve které byla socializace učitelů chápána v silném slova smyslu jako podvolení se, nebo přinejmenším jako přizpůsobení se požadavkům učitelské profese, je dnes přehodnocována. Na stávání se učitelem je nahlíženo jako na vývojový problém spočívající v utváření profesní identity a rozvoje profesních kompetencí (srov. Day et al., 2006), a to v interakci s širším (společenským, komunitním) a užším (institucionálním a zejména organizačním) sociálním kontextem, přičemž je zdůrazňováno aktérství těch, kterých se toto týká.“

Souvisejícím tématem v této problematice jsou tzv. „vývojové úlohy“. Jde o to, že proces stávání se profesionálem v určité oblasti lidských činností lze modelovat jako překonávání, resp. zvládnutí úloh, které před jedince staví vývoj. Zakladatel tohoto přístupu – R. J. Havighurst (1948) chápe vývojové úlohy jako výzvy či požadavky, které jsou typicky zvládnuty v průběhu určitých životních fází. Jedinec je v tomto přístupu *aktivním tvůrcem* své (profesní) biografie, a nikoliv pouze někým, kdo je vývoji prostě jen vystaven.

V souvisejících empirických výzkumech se potom zaměřuje pozornost na to, jaké vývojové úlohy před zkoumanými osobami vyvstávají a jak je zvládají. Např. ve výzkumu M. Keller-Schneiderové (2010) byly vývojové úlohy zkoumány ve vztahu k nástupu do učitelské profese. Autorka identifikovala čtyři oblasti, v nichž se učitelé po nástupu do profese konfrontují s vývojovými úlohami vztahujícími se k vymezení role začínajícího učitele jako profesionála, ke schopnostem zprostředkovávat obsah (vyučování a učení), ke schopnostem řízení třídy a práce žáků a k připravenosti kooperovat v rámci školy jako instituce.

Jaké jsou vývojové úlohy specifické pro učitele tělesné výchovy – to lze vymezit na základě rozboru učitelské profesionality v kontextu tělesné výchovy:

- Lze předpokládat, že typickou vývojovou úlohou pro učitele tělesné výchovy bude zvládání možných ambivalencí mezi oborovým (tj. sportovním) a pedagogickým rozměrem identity učitele tělesné výchovy (srov. Volkmannová, 2008, s. 13).
- Další vývojová úloha může spočívat v rozšiřování vlastní zpočátku zpravidla úzké sportovní specializace (např. na jeden sport) do širšího záběru, který pokrývá celý obsah kurikula tělesné výchovy na daném typu a stupni školy.
- Jiná vývojová úloha by se mohla týkat zvládání specifické role učitele tělesné výchovy, která – jako souhrn očekávání – mnohdy zahrnuje zajišťování celé řady mimoškolních aktivit zpravidla organizačního rázu (např. pořádání tělovýchovných kurzů, škol v přírodě apod.).

1.3.1 Teorie a modely profesního vývoje

Typickým znakem profesí (včetně učitelství) je gradace, čímž se myslí, že profesionál prochází v čase vývojem (zlepšováním). Nejpozději od 80. let 20. století jsou vytvářeny modely profesního vývoje učitele. U nás je mapuje přehledová studie Lukase (2007 a 2008), Píšové et al. (2011 a 2013), dále pak Hanušové et al. (2017) a dalších. Lze shrnout, že existuje celá řada modelů profesního vývoje učitelů, které popisují typické znaky pro učitele, kteří se nacházejí v určité etapě svého profesního růstu.

Jak uvádějí Píšová et al. (2011, s. 81–90), v rámci snah o etapizaci profesního života, resp. vývoje či rozvoje učitelů lze rozlišit tři přístupy: orientaci pedagogicko-didaktickou, orientaci socio-pedagogickou a orientaci socio-pedagogicko-didaktickou. Zatímco pedagogicko-didaktická perspektiva se zaměřuje na profesní rozvoj učitelů v rámci výuky, na rozvoj jejich kompetencí, popř. na efektivnost, perspektiva socio-pedagogická usiluje o náhled na život učitele, tj. na prolínání profesních a osobních životních drah jedinců. Socio-pedagogicko-didaktická perspektiva se potom pokouší obě výše zmíněné propojit. Z posledně jmenované vychází výzkum popisovaný v této práci (viz kapitoly 3 a 4).

Faktem totiž zůstává, že profese učitele je náročná s ohledem na celou škálu kompetencí, kterými má být učitel vybaven a má je umět vhodně využít. Rozvoj profesních kompetencí je součástí vývojových procesů, jimiž jedinec prochází, a nelze jej striktně časově ohraničit, protože se často a zčásti odehrávají na neuvědomované úrovni již od raného dětství (např. pozorováním učitelů při výuce, ztotožněním se, příp. vyhrazením se vůči učiteli). Rozhodující vliv má potom také studium učitelství, vstup do profese a samotný její výkon. Takto chápaný profesní vývoj na straně jedné a profesní rozvoj na straně druhé je do jisté míry reflektován v biografických výzkumech, jak ukážeme dále.

V teoretické literatuře se setkáváme s popisem modelů zachycujících profesní vývoj učitelů při výkonu jejich profese. Profesní vývoj učitelů je pojímán jako specifický profesně-biografický proces, silně individuální, s různě dlouhými časovými obdobími reflektující individualitu každého učitele a často doprovázen celou řadou krizí, kterými učitel prochází (srov. Schönknechtová, 2005, s. 16). Ačkoli ústřední roli v profesním vývoji hraje individualita učitele, v odborné literatuře je popsáno několik modelů, které se snaží postihnout jeho typický průběh. U jednotlivých učitelů tak mohou být různé etapy či stupně profesního vývoje odlišné svou délkou i pořadím.

Pro základní orientaci zmíníme jen některé z nich. Jelikož ve výzkumné části (kapitola 4) cílíme zejména na učitele novice a učitele experty, zaměříme se především na ty modely, které směřují od stádia novice po stádium experta.

Fullerová a Bown (1975) představují model založený na hlavních akcentech a úlohách, které učitelé v rámci svých profesních činností vykonávají. Ideální vývoj podle autorů probíhá ve třech stádiích:

- *survival-stage*, v němž jde o to „přežít“ ve třídě, zvládnout potíže spjaté s tím „stát“ před třídou a s výukou,
- *mastery stage*, v němž jde o formování profesního já (já jako učitel), o metodicky a didakticky správné utváření výukových situací,

- *routine stage*, v němž jde o orientaci na potřeby žáků, o zohledňování jejich individuálních problémů, o větší vnímání žáků; do centra pozornosti se dostávají pedagogické úlohy.

Využívaný je také model Sikesové et al. (1985), který zahrnuje následující fáze:

- věk 21–28 let: fáze iniciace – prožívání šoku z praxe, osvojování nepsaných pravidel, jak vycházet s kolegy, zacházet s očekáváním rodičů a školní komunity;
- věk 28–33 let: fáze přechodu přes třicítku – časté krize, poslední velké životní i profesní změny, motivy: zajištění a jistota, velké rozdíly mezi kariérami žen a mužů z rodinných důvodů;
- věk 34–40 let: učitelé: fáze budování kariéry/učitelky: fáze orientace na rodinu – první profesní zklamání, u mužů orientujících se na kariéru zájem o vedoucí pozice;
- věk 40–50/55 let: fáze plató – velké profesní zkušenosti, mateřský vztah k žákům, mnohdy mentorský vztah k začínajícím učitelům;
- věk 50/55 a více: velká profesní vyrovnanost nebo cynismus a hořkost.

Často citovaným je model vývoje dovedností učitelů od Dreyfusových (1986), který zahrnuje pět vývojových stupňů v procesu stávání se učitelem:

- *začínající učitel*: řídí se spíše jednoduchými pravidly, která mu umožňují redukovat komplexitu, není příliš citlivý na kontext, pravidla uplatňuje „vždy a všude“;
- *pokročilý učitel*: je schopen citlivěji zohledňovat kontext při svém rozhodování a jednání, nemá ještě zcela rozvinutý cit pro to, co je ve výuce podstatné;
- *kompetentní učitel*: je schopen redukovat komplexitu výuky tím, že si vědomě klade určité cíle, systematicky promýšlí situace výuky, porovnává alternativy jednání, ve světle sledovaných cílů výuky je schopen rozpoznat její podstatné aspekty, rozhodovat se pro určité jednání a nést za ně zodpovědnost;
- *zkušený učitel*: disponuje díky svým zkušenostem situačními vzorci, což mu umožňuje typizovat situace výuky jako celku, aniž by je musel rozkládat na detaily, jeho rozhodování se často odehrává na nevědomé úrovni – dochází k aktivizaci plánů jednání, které se mu osvědčily již v minulosti;

- *učitel expert*: jeho situační vzorce jsou v důsledku dalších zkušeností jemněji diferencované a tvoří skupiny – to mu umožňuje „vidět“ do situací výuky, jeho vnímání, hodnocení a jednání tvoří jednotu.

Hubermann (1993) ve svém modelu vystihuje učitelovu profesní dráhu v pěti fázích:

- 1.–5. rok praxe – vstup do profese: tato fáze zahrnuje úsilí o „přežití“ a objevování (1.–3. rok) a následnou stabilizaci a konsolidaci;
- 5.–11. rok praxe – experimentace, rozrůznění: pro tuto fázi je typická snaha o změnu, aktivismus, zapojení do reformních hnutí, hledání nových výzev jako obrana před obavou ze stagnace;
- 12.–19. rok praxe – inventura uprostřed kariéry: pro tuto fázi je charakteristický pokles ambicí a potřeby dokazovat svou hodnotu, přehodnocování kariérních cílů, stagnace;
- 19.–30. rok praxe – zklidnění: tato fáze se vyznačuje (a) zvýšením sebedůvěry (sebepřijímání, uvolnění, zvýšení profesní efektivity bez navýšení investic energie) nebo (b) konzervatismem (skeptický postoj k reformám, rezistence vůči změně, zvyšování rigidity, stížnosti);
- 31.–40. rok praxe – odpoutávání: v této fázi je uzavírána profesní dráha; oslabování vazby na učitelskou práci je smířlivé, přijímající či hořké.

Obecně lze na adresu uvedených modelů říci, že platí, že v rámci profesní gradace učitel nemusí nutně dospět až do etapy experta (srov. Grossmanová, 1995, s. 20–24).

Výčet modelů profesního vývoje učitele by mohl pokračovat, není však naším cílem opakovat problematiku zpracovanou jinými autory (viz výše). Pro nás je v tuto chvíli podstatné, že výše uváděné modely typizují učitele z obecnějšího hlediska, tzn. že *oborový* rozměr profesního vývoje v nich nehraje významnější roli. Jinak řečeno zmiňované modely jsou *oborově nspecifické* – tedy nepřihlízejí k odlišnostem daným aprobačním předmětem – v našem případě tělesnou výchovou. Pokud jde o učitele tělesné výchovy, vývojové modely specificky vztažené k tomuto aprobačnímu předmětu nebyly při rešerši literatury nalezeny, většinou byly i ve výzkumech učitelů tělesné výchovy aplikovány obecné modely profesního vývoje, jak jsme je prezentovali výše.

V tomto směru může být inspirující model, který byl uplatněn ve výzkumu zaměřeném na determinanty profesního vývoje trenéra fotbalu (Dvořák & Bělka, 2011) a rozlišuje následující etapy kariéry trenéra: období rodinné sportovní socializace, hráčská kariéra (žákovská kategorie, juniorská kategorie, seniorská kategorie), trenérská kariéra (počátek trénování, současný stav). V praxi se ukazuje (viz výsledky našeho výzkumu představené v kapitola 4), že u učitelů tělesné výchovy mnohdy dochází k prolínání aspektů profesního vývoje učitele s aspekty profesního vývoje trenéra.

Jak je z modelů vývoje učitele patrné, mezi etapou začínajícího učitele a etapou zkušeného (expertního) učitele se klene pomyslné kontinuum, přičemž jeho krajní póly (novic-expert) vykazují specifické charakteristiky. Vzhledem k tomu, že obě vývojové etapy (začínající učitel a expertní učitel) mají pro předkládanou práci zásadní význam, budeme jim dále věnovat speciální pozornost.

Vývojové stádium začínajícího učitele (novice)

Píšová et al. (2011, s. 12) s odkazem na Grubera (1999, s. 10) uvádějí, že „termín novic odkazuje k osobě, která je v dané doméně nová, z čehož vyplývá, že ještě nedisponuje specifickými zkušenostmi“. V případě noviciátu v profesích jde o to, že začátečníci stojí na počátku profesní socializace, pomineme-li tzv. etapu anticipatorní socializace (kapitola 1.3.2) a začínají získávat autentické profesní zkušenosti, které ovlivňují utváření jejich profesní identity.

Pokud bychom si položili otázku, v čem je etapa začínajícího učitele specifická, mohli bychom s oporou o vývojové modely učitele (kapitola 1.3.1) a související výzkumy (kapitola 2) uvést následující:

- Začínající učitelé mohou po nástupu do profese prožívat tzv. *šok z praxe*, který je vcelku přirozeným průvodním jevem adaptačního procesu. Tento fenomén je typický nedostatkem sebedůvěry, neschopností vyrovnat se s neúspěchy – obecně pocitem nejistoty a nestability (srov. Píšová, 1999).

- Začínající učitelé se mnohdy cítí být fakultami nepřipraveni na výkon profese, protože ve škole se musí naučit vyjít vstříc různým potřebám žáků, kolegů či rodičů a naplnit tak jejich očekávání ohledně svého výkonu (Kelchtermans & Ballet, 2002, cit. dle Richards et al., 2013, s. 443).
- Základním vývojovým úkolem, který před začínajícím učitelem stojí, je realizovat posun v náhledu na sebe sama, tj. posunout se v náhledu na výuku z pozice někdejšího žáka a studenta do pozice současného a budoucího učitele.
- V adaptačním procesu začínajícího učitele sehrává roli také to, jakou profesní orientací disponuje – ukazuje se, že začínající učitelé, kteří sdílí pedagogickou orientaci na žáky a mají profesní vizi, procházejí adaptací lépe; naopak ti, kteří „nemají profesní vizi, jsou více frustrováni počátečními „prohrami“, nejsou ochotni podstoupit riziko navázat bližší vztah se svými žáky a mnohem častěji z profese odcházejí“ (Juklová, 2013, s. 148).
- Pokud jde o konkrétní profesní činnosti, které začínajícím učitelům dělají problémy, jsou to zpravidla tyto: řešení kázeňských problémů, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků apod. (srov. např. Šimoník, 1994).
- Před začínajícím učitelem kromě toho stojí úkol osvojit si psaná i nepsaná pravidla, jak vycházet s lidmi ve škole, jak se chovat ve školní komunitě.
- V případě současné generace začínajících učitelů (narození v letech 1983–2000 – generace Y) je kromě toho třeba vzít do hry výzvy spojené s životním obdobím, v němž se nacházejí – zavedlo se pro ně označení „vynořující se dospělost“ (Macek, 2005). Jde např. o to, že přijetí profesních závazků může být rozprostřeno „do dlouhého časového intervalu, ve kterém dochází k experimentaci v oblasti vztahů, bydlení i kariérní explorace“ (Hanušová et al., 2017, s. 36) – to vše může jejich adaptační proces vrhat do jiného světla, než by se tradičně očekávalo.
- Výše zmiňované počáteční obtíže začínajících učitelů mohou působit dojmem, že vstup do profese je „bojem o přežití“. O úspěšnosti adaptačního procesu potom svědčí, když např. po dvou či třech letech v profesi dochází ke konsolidaci a stabilizaci začínajícího učitele.

Pokud jde o profesní vybavenost, kvalifikovaní začínající učitelé by měli disponovat počáteční úrovní profesní připravenosti k výkonu profese. Jednotlivé složky profesní vybavenosti (znalosti, dovednosti, kompetence, hodnotové orientace) se během výkonu profese a za podpory profesního rozvoje učitelů dále rozvíjejí. Začínající učitelé se od expertních učitelů liší např. charakterem jejich profesního vidění (je méně diferencované), povahou jejich znalostí (jsou méně integrované) a dovedností a kompetencí (jsou obtížněji přenositelné) apod. (podrobněji k tomu viz např. Hanušová et al., 2017, s. 19–39; Janík et al., 2016).

Vývojové stádium expertního učitele

Pojmem „expert“ v obecném významu jsou obvykle označováni špičkoví odborníci v určitém oboru (doméně). Ericsson (2006, s. 3) chápe experta jako jedince, který je obecně uznáván, jelikož disponuje spolehlivým zdrojem znalostí, dovedností, příp. technik, a který má v dané oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost vyplývající z praxe a vzdělání.

Pojem učitel expert se objevuje od poloviny 80. let 20. století a je teoreticky ukotven v kognitivní psychologii. Jádrem expertnosti jsou podle Brommeho (2008) znalosti a dovednosti získané během studia a dále rozvíjené v praxi, což koresponduje s výše uvedenou obecnou definicí experta. Dodds (1994) k tomu dodává, že experti jsou „vysoce motivovaní se učit a naučit se více ze svých zkušeností než ostatní obyčejní lidé“, přičemž potřebné „znalosti získávají vhodněji a snadněji je přenášejí do neznámých situací“ (s. 154–155). Nejde však pouze o znalosti, dovednosti a jejich aplikaci. Švaříček (2006) připomíná, že u učitele experta jsou důležité také „jeho morální hodnoty a jeho osobnost: není jenom uznávaným odborníkem v oboru, ale širší okolí v něm vidí morální autoritu, čímž se odlišuje například od experta v bankovníctví, či metalurgii“ (s. 1). Znamená to, že tzv. „morální professionalismus“ (srov. např. Sockett, 1993) je tím, co je pro učitelskou profesi příznačné.

Kosová (2005) ve své práci o profesionalitě učitelů zdůrazňuje, že učitelé experti se mohou opřít nejen o hluboké a patřičně systematizované poznatky svého oboru, ale že mají k samotnému poznávání speciální vztah, který je vede k iniciování tvorby či

přímo vytváření nových poznatků. Iniciativně se tedy podílejí i na dalším rozvoji svého oboru. Přitom podstatu tohoto oboru vidí u učitelů nejen v poznacích vyučovaného oboru, ale mnohem komplexněji v integraci poznatků pedagogiky, psychologie a vyučovaného oboru a především v jejich praktické aplikaci (srov. také Bereiter & Scardamalia, 1993).

Do hry se ovšem dostává i oborová vázanost vyučovaného obsahu (kurikula). Výzkumy výuky ukazují, že totéž kurikulum zpracovávají stejně úspěšní učitelé didakticky odlišně (Leinhardt & Smith, 1985 in Bromme, 2008, s. 163). Vypovídá to o vysokém stupni individualizovaných oborově specifických znalostí učitelů, které se vyvíjely během profesní kariéry se zvyšující se mírou integrace obecně pedagogických, didaktických a psychologických znalostí a specifických subjektivních zkušeností ve výuce (Bromme, 2008). Gruber (2004) dává charakteristiku experta do souvislosti s učitelem novicem. Oproti němu totiž učitel expert umí rychleji vnímat oborově specifické informace a následně si je dokáže bezchybně vybavit. Švaříček (2006) kromě toho uvádí, že expert dokonce často hledá svou vlastní cestu, která nemusí odpovídat logice obecně uváděných návodů (s. 12), a uváděnou snahu o rozvoj chápe jako důsledek určité nespokojenosti s daným stavem (s. 14).

Na základě uvedených charakteristik bychom jako učitele experta mohli označit zkušeného pedagoga s vysokou profesní motivací, velkým morálním kreditem a specifickými osobnostními rysy, který disponuje hlubokými teoretickými znalostmi a dovednostmi ze svého oboru a vědomě uplatňuje ve své praxi poznatky z pedagogiky a psychologie. Sám iniciativně přispívá k vlastnímu profesnímu rozvoji i rozvoji svého oboru, neboť to chápe jako nezbytnou a přirozenou součást své práce. Učitel expert by tedy měl být expertem na sebe, pedagogické vztahy, usnadňování procesu učení a reflexi a sebereflexi (Kosová, 2005, s. 105).

Expertnost učitelů je podmíněna oborově. Expertnost učitelů nicméně znamená více, než mít „jen“ oborové znalosti (Gruber, 2004). Odkazuje ke znalostem experta, schopnosti nadprůměrných výkonů a jejich opakovanému prokazování. Jestliže lze experta identifikovat na základě jeho vysokých výkonů, pak expertnost označuje

kognitivní a v případě učitelů tělesné výchovy také fyzické předpoklady k udržení tohoto expertního výkonu (výkonově orientované pojetí expertnosti). Gruber (1994, s. 9) upozorňuje na to, že v němčině se pojem „expert“ váže spíše s kontextem „hodně znát/vědět“ než s „vysokým výkonem“. Expert je v případě znalostně orientovaného pojetí expertnosti chápán jako někdo, kdo úspěšně zvládá specializované, komplexní úlohy jako např. školní vyučování (srov. Bromme, 2008).

Expertnost je předpokladem pro expertní výkon, tedy pro „excelentní reprodukovatelný výkon reprezentativních úkolů, které představují jádrové činnosti v dané oblasti“ (Ericsson, 2006, s. 3–4). Aby mohl učitel podávat expertní (vynikající) výkon, musí se intenzivně zabývat danou doménou a disponovat rozsáhlými znalostmi, které jsou při tom získávány. Siedentop a Eldar (1989) chápou expertnost jako rozšíření, nadstavbu nad efektivním vyučováním. Je to úroveň „za“ efektivním vyučováním, kdy učitel expert disponuje mimořádnými dovednostmi vyučovat s širším chápáním školního předmětu (Manross & Templeton, 1997, s. 29).

V oblasti tělesné výchovy pak expertní výkon učitele blíže charakterizuje Dodds (1994). Jako klíčové body vidí praktické dovednosti učitele, protože učitel s potřebnou úrovní těchto dovedností bude lépe vnímat výkony svých žáků, vyhodnocovat chyby a dávat zpětnou vazbu (s. 157). Dále považuje za klíčové pozorovací schopnosti, ve kterých se protínají znalosti učiva a znalosti pedagogické. Expertní učitel v oblasti tělesné výchovy by tedy měl motorické schopnosti a pohybové dovednosti svých žáků analyzovat kvalitativně lépe, než jiní učitelé (s. 157). A s tím souvisí i třetí charakteristika expertního učitele tělesné výchovy, která ukazuje na jeho schopnost maximálně citlivě identifikovat klíčové body v určité prováděné činnosti. Rychlá a přesná identifikace probíhá prostřednictvím určitých kognitivních schémat, která si učitel vytvořil na základě své zkušenosti, a která mu následně poskytnou podklady pro srovnání s okamžitým výkonem žáka (s. 158) – v obecnějším psychologickém kontextu k tomu srov. také např. Boshuizenová et al. (2004).

Souhrnně můžeme říci, že na expertní výkon učitele tělesné výchovy lze nahlížet skrze: (1) oborově-didaktický faktor (např. schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky); (2) psychosociální faktor (např. schopnost vytvářet příležitosti k učení: míra autonomie žáků); (3) doménově specifický (oborový) faktor (např. schopnost rozvíjet pohybové dovednosti žáků).

1.3.2 Teorie a modely profesní socializace

Zatímco výše prezentované teorie a modely profesního vývoje vystihují zejména individuální rozměr stávání se učitelem, jiné modely – modely profesní socializace – akcentují skupinový, kolektivní rozměr stávání se učitelem. Znamená to, že doceňují fakt, že každý jednotlivý učitel přináleží k učitelské profesi a k určitému kolektivu učitelů na určité škole. To jde ruku v ruce s Mertonovým (1957, s. 278) vymezením socializace jako procesu, „jímž si lidé výběrově osvojují hodnoty a postoje, zájmy, dovednosti a znalosti – krátce řečeno kulturu – běžnou ve skupinách, v nichž jsou či se snaží stát členy“.

V této souvislosti je důležité upozornění Terharta (1987, s. 795), že „stávání se učitelem je vývojový proces, který se však neodehrává jako hladká a bezproblémová výměna pozicí a rolí, ani jako proces výhradně určovaný externím socializačním tlakem různých institucí, jimiž budoucí učitel prochází. Daleko spíše jde o vývojový proces vztažený k personalitě a identitě, který vyrůstá ze situačně a osobnostně specifických faktorů“. Znamená to, že se zde vedle socializačního doceňuje také význam personalizačního rozměru utváření profesní identity.

Volkmanová (2008) potom v návaznosti na Terharta (1987 a další) jde ještě o krok dál a tematizuje utváření profesní identity adresně ve vztahu k učitelům tělesné výchovy jako proces vzájemného prorůstání identity oborové (zde sportovní) s identitou pedagogickou. Tento přístup je pro předkládanou práci významný a budeme se k němu ještě v dalším textu vracet.

Pokud jde o modely profesní socializace, ty odrážejí určité roviny faktorů či determinant, které mohou mít na profesní socializaci větší či menší vliv. Jako první

zde představíme model, který u nás byl využit ve výzkumech Píšové et al. (2013) a Hanušové et al. (2017). Následně se zaměříme na Crumův model (2003) specifikovaný vzhledem k učitelům tělesné výchovy a na teorii socializace v povolání podle Lawsona (1986) rovněž vztaženou k učitelům tělesné výchovy.

Model profesní socializace podle Píšové et al. a Hanušové et al.

Ve výzkumech determinant profesní socializace začínajících učitelů a učitelů expertů prokázal svoji využitelnost teoretický model, který vycházel z práce Pollarda (1982) a byl rozpracován autorskými kolektivy vedenými M. Píšovou (2013) a S. Hanušovou (2017). Pollard (1982) ve svém modelu rozlišuje (1) interaktivní rovinu, která se týká přímého působení mezi učitelem a žáky ve třídě, (2) institucionální rovinu zahrnující étos, procedury a rituály učitelské profese a (3) kulturní rovinu, do níž spadá komunita blízká škole včetně rodičů a širší kontext kulturní, společenský i politický.

Užitečné je, že model adaptovaný Píšovou et al. (2013) a Hanušovou et al. (2017) umožňuje vést výzkum v širším záběru napříč interaktivní, institucionální a kulturní rovinou profesní socializace a zohledňovat jejich vzájemnou provázanost, kdy výše stojící rovina představuje kontext jednání v níže stojící rovině (tabulka 1.3.1). Jak známo, uvedený model navazuje na publikaci Pařízka (1994), který rozlišil subjektivní a objektivní determinanty profesního rozvoje. K subjektivním (interním, vnitřním) determinantám jsou řazeny ty, při nichž je profesní rozvoj učitele ovlivňován a zároveň ovlivňuje jeho osobní rozvoj, přičemž důležitou roli zde sehrává také vývoj v čase. Jedná se o osobní charakteristiky a individuální zvláštnosti učitele (Píšová et al., 2011), např. charakterové a morální kvality učitele, emoce, volní procesy apod. Naproti tomu objektivní (externí, vnější) determinanty jakožto „okolnosti“ působí přímo na učitele, jeho výkonnost, postoj k profesi a také na utváření trajektorie jeho profesní dráhy včetně dosahování a udržování expertnosti (Píšová et al., 2013, s. 55). Mezi nejvýznamnější objektivní determinanty patří jednotliví žáci, skupina žáků (třída), kultura školy, kolegové, vedení školy, zřizovatel a další sociální, ekonomické, politické a kulturní aspekty, resp. jejich vzájemná interakce a rovněž i souznění s interními determinantami.

Tabulka 1.3.1: Model profesní socializace

Interaktivní rovina socializace	Žáci, třída vztahy se žáky, vzájemné vztahy žáků, klima třídy, školní výkon žáků, chování žáků, respekt a autorita
Institucionální⁸ rovina socializace	Škola prostředí, vybavení, chod školy, organizace, povinnosti a podpora
	Kolegové vztahy mezi kolegy, podpora uvádějícího učitele a kolegů, klima sboru, profesní i neformální vztahy
	Vedení školy profesionalita, otevřenost, rozdělení práce, kontrola, zpětná vazba, podpora profesního rozvoje učitelů
Kulturní rovina socializace	Komunita blízka škole, rodiče spolupráce, uznání, zájem
	Širší společenský kontext prestíž profese, úroveň školství jako oboru, fungování MŠMT, vysokoškolské vzdělávání učitelů

Model vztahený k učitelům tělesné výchovy podle Cruma

Specificky ve vztahu k učitelům tělesné výchovy se nabízí rovněž trojúrovňový model Cruma (2003, s. 57 an.), který vznikl v kontextu úvah o úlohách učitelů tělesné výchovy. Model zahrnuje tři vzájemně se prostupující úrovně či vrstvy (angl. *layers*):

- Mikroúroveň: vztahuje se k jádru učitelské profese, jde o základní úlohy učitele tělesné výchovy, jako jsou plánování, realizace a evaluace situací vyučování a učení vztahující se k ztělesnění (embodiment), pohybu, cvičení, hrám a sportům.
- Mezoúroveň: jde o to, že úloha učitele tělesné výchovy není omezena na mikrosvět formálních výukových jednotek v tělocvičně nebo na hřišti; učitel tělesné výchovy má také naplňovat funkce v rámci školy jako organizace a komunity.
- Makroúroveň: vztahuje se ke skutečnosti, že škola není izolovaným aktérem, ale je součástí širší lokální komunity. Proto mají učitelé naplňovat také úlohy v širším sociálním společenství, je pro ně podstatná úloha síťování

⁸ Podobně jako Hanušová et al. (2017) i my na tomto místě uvažujeme o organizační úrovni institucionální roviny profesní socializace, abychom respektovali zavedené terminologické rozlišení mezi institucí a organizací.

a komunikování s místními sportovními kluby, fit centry a dalšími aktéry sportovního života.

Uvedené modely vystihují úroveň aktérství učitelů tělesné výchovy. Jejich využitelnost ve výzkumu (včetně našeho) je dána tím, že strukturují zpočátku nepřehledný komplex proměnných či determinant, které ovlivňují výkon profese učitele (tělesné výchovy) i cestu k této profesi.

Teorie socializace v povolání (učitelů tělesné výchovy) podle Lawsona

Socializaci v povolání (angl. *occupational socialization*) definoval Lawson (1986, s. 107) jako „všechny typy socializace, které ovlivňují vstup lidí do oblasti tělesné výchovy a následně mají podíl na tom, jak se vidí a jak jedná v roli vzdělavatelů učitelů a učitelů“. Součástí je akulturace (*acculturation*), profesní socializace (*professional socialization*) a organizační socializace (*organizational socialization*).

Akulturation začíná narozením a zdá se, že je nejvlivnější součástí socializace u učitelů tělesné výchovy. Zájem o sport, posilovaný rozvíjením i ze strany rodičů, určuje mnohdy jejich budoucí profesi – učitele tělesné výchovy. Vědomí toho, co je dobrá pedagogická praxe, se utváří v interakci s vlastními učiteli tělesné výchovy, trenéry, zkušenostmi ve škole, v tělesné výchově i ve sportu, ať už v zájmových sportovních kroužcích, nebo jako členové sportovního klubu. Tento vlastní prožitek, jak Lawson (1983) předpokládá, podmiňuje dva typy uchazečů o učitelství tělesné výchovy. První typ se zaměřoval především na trénování školních týmů (*coaching school teams*) a vyučování tělesné výchovy bylo alternativou jeho kariéry. Rekrutoval se z „trenérské orientace“, participoval na vysokých úrovních školního sportu a navštěvoval školy, které preferovaly sport před tělesnou výchovou. Pokud někdo realizoval sport na vrcholové úrovni, velmi nerad si zvnitřňoval a přijímal za své hodnoty a praxi studijních oborů učitelství tělesné výchovy. Naproti tomu druhý typ uchazečů měl za prioritu učitelství tělesné výchovy a trenérství vnímal jako možnou profesní alternativu. Tento typ se účastnil i jiných pohybových aktivit než tradičních sportů a navštěvoval školy zaměřené na vysokou úroveň tělesné výchovy. Kromě

toho tito uchazeči s „orientací na učitelství“ projevovali více entuziasmu a ztotožnění vůči fakultě, na níž studovali.

Profesní socializace odkazuje na vliv vzdělávání učitelů tělesné výchovy na studenty učitelství a Lawson (1983) ji definuje jako proces, při němž „...učitelé získávají a udržují hodnoty, vnímání, dovednosti a znalosti, které jsou považovány jako ideální pro vyučování tělesné výchově“ (s. 4). Curtner-Smith et al. (2008, s. 100) dávají uvedené do souvislostí s četnými výzkumy, které poukazují na to, že vzdělávání učitelů tělesné výchovy je obecně nejslabší formou socializace u studentů učitelství tělesné výchovy, protože mnoho programů nemá žádný vliv na jejich hodnotovou orientaci a chování a některé utvrzují a posilují problematické názory, s nimiž uchazeči o studium přicházejí. Situace by se mohla podle autorů vyřešit tak, že by na těchto fakultách působili spíše než trenéři, sportovní pedagogové, kteří inklinují k inovacím předmětu, jsou spolehliví, nepodporují problematické názory, souhlasí s profesní ideologií atd.

Organizační/institucionální socializace odkazuje na vliv pracovního místa a je definována jako „proces, při němž je někdo vyučován a učí se zvyklosti dané roli v organizaci“ (van Maanen & Schein, 1979, s. 211). Vyučováním se v tomto kontextu rozumí to, když jedna generace učitelů dokáže transformovat svou kulturu pro druhou.

1.4 Podpora profesního rozvoje a profesionalizace učitelů (tělesné výchovy)

Na pozadí tzv. profesionalizačního kontinua (viz obrázek 1.4.1 níže) v této kapitole zaostříme pozornost na aktivity typu *přípravné a další učitelské vzdělávání, podpora profesního rozvoje a profesionalizace*, při nichž by se výše rozebíraná problematika i níže představené výzkumy měly zúročovat. Představíme vybrané přístupy k podpoře profesního rozvoje učitelů a specificky učitelů tělesné výchovy a k jejich profesionalizaci. Pokusíme se vést výklad tak, aby bylo patrné, že výzvou, před kterou zde stojíme, není ani „jen“ přípravné vzdělávání, ani „jen“ další vzdělávání, nýbrž celé kontinuum profesního vývoje a profesionalizace učitelů (tělesné výchovy).

1.4.1 Přípravné vzdělávání a profesní rozvoj učitelů (tělesné výchovy)

(Přípravné) vzdělávání učitelů (nejen) tělesné výchovy bylo do jisté míry vždy odrazem společensko-ekonomicko-politicko-kulturních změn doby. Do vzdělávání se přímo promítala koncepce tělesné výchovy. Od výkonově orientované tělesné výchovy se v 90. letech 20. století a zejména pak na počátku 21. století tělesná výchova chápe jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví, která na jedné straně směřuje k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu jedince (RVP ZV, 2016, s. 91). Na rozdíl od vzdělávání učitelů jiných předmětů, je příprava učitelů tělesné výchovy charakteristická tím, že studenti učitelství jsou vzdělávání nejen v rovině teoretické (vědomosti), ale také praktické (rozvíjení, zdokonalování dovedností související zejména s pohybovou aktivitou).

Přípravné vzdělávání učitelů funguje v rámci širšího konceptu podpory jejich profesního rozvoje jako etapa tzv. anticipatorní socializace (viz *anticipatory socialisation* – Olesen & Whittaker, 1970; Cherubini, 2009). Ta se odehrává před vlastním profesním startem a formují se v ní představy o profesi, jejím výkonu apod.

Profesním rozvojem učitelů, resp. jeho podporou se v různých podobách zabývá mnoho autorů (Burbank & Kauchak, 2003; Korthagen et al., 2011; u nás např. Píšová & Duschinská et al., 2011; Starý et al., 2012; Syslová, 2017). Jádrem takového úsilí je porozumění, že „profesní rozvoj spočívá v učitelově učení, v učení, jak se učit a v transformování jeho znalostí do praxe s cílem podpořit rozvoj žáků“ (Avalosová, 2011, s. 10). Z tohoto pohledu je zřejmé, že ne každému učiteli bude vyhovovat jednotná unifikovaná intervence. Existuje celá řada technik, podpůrných nástrojů, ale také specializovaných kurzů aj., jež se zaměřují na profesní rozvoj učitele napříč všemi oblastmi, v nichž by se mohl rozvíjet.

Avalosová (2011) analyzovala studie zaměřené na profesní rozvoj učitelů, přičemž kritériem pro seskupování jednotlivých studií (celkem 111) jí byla tematická příbuznost. Získala tak pět skupin tematicky zaměřených na:

- Profesní učení ve smyslu změny za použití různých reflektivních postupů, jako např. vyprávění příběhů o profesním rozvoji vycházejícího ze zkušenosti praxe (Breault, 2010), vedení portfolií (Ross & Bruce, 2007; u nás Tomková, 2018), používání různých pomůcek jako učebních nástrojů (Borko et al., 2008), jako např. práce s videem ve videoklubech (u nás např. Janík et al., 2016), online fórech, práce s videozáznamy výuky (u nás např. Janík & Minaříková et al., 2011). Jsou zde zmiňováni také začínající učitelé, protože začátky spojené s výukou jsou chápány jako specifická a složitá etapa (OECD, 2005). Prostředkem profesního rozvoje je mentoring, uvádění do profese či porovnávání začínajícího učitele (novice) s učitelem zkušeným, příp. s učitelem expertem – popř. propracovanější koncepce tzv. indukce nebo adaptačního období pro začínající učitele (v českém prostředí např. Píšová & Duschinská et al., 2011; Píšová et al. 2011; Janík et al., 2017).
- Mediace prostřednictvím facilitace a spolupráce, kdy mediací jsou chápány strukturované nebo semi-strukturované procesy, jako je např. partnerství, vytváření spolupracujících sítí apod. Pro profesní rozvoj je proto vhodné utvářet partnerství mezi školou a univerzitou (resp. mezi učitelem a výzkumníkem), využívat vzájemné učení mezi učiteli, a to jak z vnějšího, tak z vnitřního prostředí vlastní školy apod.

- Okolnosti a faktory mající vliv na profesní rozvoj (učení a změna), mezi něž řadíme kulturu školy jako indikátor étosu školy a sociálního prostředí (v českém prostředí např. Pol et al., 2013), dále makro-podmínky zahrnující podstatu a správu vzdělávacího systému, strategii vzdělávací politiky, pracovní podmínky učitelů apod.
- Efektivnost profesního rozvoje, která je spatřována v rovině změn, jež jsou u učitele patrné v kognici, přesvědčení a v dopadu do praxe (např. efekty u žáků).
- Specifické oblasti a otázky jako např. jednání s agresivními dětmi.

V souvislosti s profesním zrání učitelů tělesné výchovy (i trenérů) vyzdvihuje Šafaříková (2003a) (sebe)reflexi a poukazuje na výzkumy Dobrého et al. (1997), kteří na základě faktů získaných analýzou didaktické interakce poskytovali učitelům (či trenérům) zpětnou vazbu. Jedna skupina se zpětnou vazbou aktivně pracovala a profesní rozvoj byl patrný. U druhé skupiny, která sice zpětnou vazbu také obdržela, ale nepřikládala jí žádný význam, nebyly pozorovány žádné významné vnější změny; uvedení autoři je nazvali „imunními“ (Šafaříková, 2003a, s. 3).

Souhrnem lze říci: jsou-li zkoumány či reflektovány problémy studentů učitelství, začínajících nebo i zkušených učitelů, mnohdy se tak činí proto, aby bylo možné zhodnocovat výsledky těchto výzkumů a reflexí pro úpravy, modifikace či inovace přípravného a dalšího vzdělávání, resp. podpory jejich profesního rozvoje. Jestliže mluvíme o systému podpory profesního rozvoje učitelů (tělesné výchovy), bylo by vhodné opírat jej o teoretický model, který zahrnuje ideální představu o souboru kompetencí, kterými by měl učitel disponovat. Profesní rozvoj je tudíž podmíněn velmi dobrou znalostí obsahu dané profese. Touto obsahovou stránkou profese se v případě učitelství zabývá především pedeutologie a je určitým způsobem specifikována v kurikulárních dokumentech vzdělávacích oborů budoucích učitelů na fakultách připravujících učitele, popř. v návrzích učitelských standardů či rámců profesních kvalit, které byly a jsou vytvářeny i u nás (pro přehled viz Janík, Pířšová, & Spilková, 2014).

Celkově vzato lze říci, že existuje celá řada teoretických modelů, jejichž ambicí je popsat potřebné kompetence (určitý ideální model), čím vším má (ideální) učitel disponovat. Modely jsou důležité nejen pro deskripci současného stavu, ale především mají být nástrojem, jehož cílem je zlepšení stavu. Tento stav nemusí být (a ani není) zapříčiněn pouze formálním vzděláváním učitelů (ať už přípravným či dalším), do hry vstupuje také neformální a informální vzdělávání. Zejména u učitelů tělesné výchovy nelze opomenout význam neformálního vzdělávání, jelikož učitelé tělesné výchovy kromě výuky tělesné výchovy často působí v různých sportovních klubech či vedou sportovně orientované volnočasové aktivity a také většina z nich sama aktivně sportuje. Kromě výše zmíněného, se v průběhu profesního života rozvíjejí profesní kompetence učitelů také prostřednictvím reflexe (Schönknechtová, 2005, s. 15).

Terhart (2001, s. 56) v této souvislosti uvádí, že výsledky biograficky založených empirických výzkumů by měly vést k vytvoření „podpůrného systému [pro učitele – poznámka autorky], který by byl schopen reagovat na problémy specifické pro jednotlivé fáze vývoje profesionála“. V České republice se taková možnost nabízela v souvislosti s připravovaným (avšak nakonec legislativně nepřijatým) kariérním systémem pro učitele⁹. Ve vazbě na tzv. profesionalizační kontinuum (srov. Stuchlíková & Janík, 2017) měla být koncipována podpora učitelů s ohledem na výzvy typické pro jednotlivé fáze profesního vývoje učitelů jednotlivých vyučovacích předmětů (resp. jejich širších skupin), jak to vystihuje obrázek 1.4.1.



Obrázek 1.4.1: Profesionalizační kontinuum

⁹ Situaci na evropské úrovni v tomto směru nejnověji mapuje studie OECD (2018) s výstižným názvem *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support* [Učitelství kariéry v Evropě: Nástupy, gradace, podpora].

1.4.2 Profesionalizace učitelů (tělesné výchovy)

Termín profesionalizace poukazuje na vývojový proces, v němž se určitá oblast lidských činností vyhraňuje a rozvíjí do statusu profese. Profesionalizovat tedy znamená realizovat sociální / emancipační vzestup. Jak uvádí Englund (1996, s. 75), profesionalizace je „sociologický projekt vztahený k autoritě a statusu (učitelské) profese“. Z uvedeného vyplývá, že samotná profesionalizace nemusí vypovídat o kvalitě výkonu profese – profesionalizace je spíše o symbolické síle profese, o její schopnosti dosáhnout na tzv. „sociální uzávěr“, tj. vyhranit a uzavřít příslušné profesní pole před konkurenty apod. (srov. Englund, 1996).

Profesionalizace je kromě toho cestou k autonomii ve vyhraněné profesní oblasti. Jak podotýká Englund (1996, s. 78), historicky vzato, profesionalizace vždy ústila do „oslabení vlivu státu a politiků na profesionály a profesionálům samotným byl svěřován prostor pro rozhodování“. Jakkoliv je *profesionalizace* původně sociologickou kategorií sloužící k charakterizování pohybu od povolání k profesi, v současnosti je chápána převážně psychologicky jako normativní kategorie odkazující k požadavkům na schopnosti či kompetence jednotlivých příslušníků profese (Herzog, 2012). Jak v této souvislosti upozorňuje Píšová et al. (2011, s. 35 an.), pokud bychom chtěli adresovat problém kvality výkonu profese, bylo by vhodnější používat termínů *profesionalismus* a *profesionalita*. Zatímco *profesionalismus* odkazuje ke kolektivnímu rozměru kvality profese a jejího výkonu, *profesionalita* je vázána na profesionála jako jednotlivce (srov. Píšová et al., 2011, s. 35–40).

Není sporu o tom, že práce na profesním rozvoji učitelů by se měla zúročovat ve vyšší kvalitě výuky a současně by měla napomáhat profesionalizaci učitelství. S odkazem na Cachaye a Kastrupovou (2006) lze nicméně konstatovat, že existují mnohé překážky profesionalizace¹⁰ učitelů tělesné výchovy.

¹⁰ K hodnocení míry profesinonalizace na cestě od semiprofese k (učitelské) profesi hraje klíčovou roli „soubor profesních, expertních znalostí, které výrazně odlišují profesionála od laika“ (Spilková, 2010, s. 36). Rozdíl mezi oborovým specialistou a učitelem spočívá v profesním vědění a profesní

Jak si citovaní autoři všímají, profesionalizace učitelů tělesné výchovy je problematická, neboť není zřejmé, jaký existenciální problém lidí nebo společnosti učitelé řeší – v případě učitelů tělesné výchovy se nabízí úvaha, že by jím mohly být otázky spojené se zdravím, nicméně tato oblast je již „obsazena“ a „ovládána“ profesionály, jako jsou lékaři či zdravotníci; učitelům tělesné výchovy tedy zbývá nejspíše oblast prevence. Dále citovaní autoři upozorňují, že v učitelství (vč. učitelství tělesné výchovy) není výrazněji patrná tradiční diference expert-laik, jejíž význam je naopak pro klasické pojmání profesí velmi podstatný. S tím souvisí také další překážka profesionalizace v tradičním slova smyslu, jímž je nemožnost monopolizace profesního pole – oblast tělovýchovy a sportu není výlučnou doménou škol a učitelů, naopak rozvíjí se široké (nemonopolizované) pojmání této oblasti lidských aktivit („sport všude a pro všechny“). Výše uvedené svědčí o problémech profesionalizace učitelů, je-li tato chápána v tradičním smyslu.

Lze shrnout, že učitelství tělesné výchovy představuje studijní a profesní obor, který se vyznačuje specifíčností, jež vyplývá z jeho propojení s celou oblastí tělovýchovy a sportu, nověji také s oblastí výchovy ke zdraví a dalšími nově se objevujícími doménami. Je to tedy oblast a profese velmi dynamická. Sevření učitelství tělesné výchovy do prostoru školní edukace může působit problémy vyplývající z potřeby učitelů tělesné výchovy realizovat se flexibilně a v interakci s dalšími oblastmi a profesemi, které zde (také) působí.

Důležité jsou proto přístupy a pohledy, v nichž je profese učitele tělesné výchovy nahlížena v širším rámci tělovýchovných / sportovně pedagogických profesí (Cachay & Kastrup, 2006; u nás Šafaříková, 2003ab; Ješina et al., 2011). Tento přístup je vítaný, neboť ve smíšeném profesním prostoru se spolu setkávají profese učitele tělesné výchovy, sportovního trenéra, animátora pohybových aktivit, specialisty v oblasti aplikované tělesné výchovy a dalších, takže je potřebné zabývat se otázkami po rozsahu i obsahu jednotlivých sportovně pedagogických profesí a také interakcí těchto profesí s profesemi dalšími (např. zdravotnickými).

znalosti. V této souvislosti mluvíme o didaktických znalostech obsahu (pedagogical content knowledge) (Janík, 2009).

1.5 Shrnutí kapitoly

V této kapitole jsme předložili pokus o vymezení a diskusi klíčových pojmů naší práce. Jsou jimi: profese, profese učitele (tělesné výchovy), profesní vývoj a profesní socializace učitele, podpora profesního rozvoje a profesionalizace učitelů (tělesné výchovy). Postupovali jsme od obecnějších souvislostí k oborově specifickému náhledu – tj. od učitelství k učitelství tělesné výchovy. Ukázali jsme, že specifika daná charakterem vyučovacího předmětu jsou ve vztahu k námi řešené problematice podstatná a věnovali jsme jim odpovídající pozornost.

Vymezením klíčových pojmů práce jsme vytvořili předpoklad pro teoretické ukotvení našeho vlastního výzkumu, který představujeme dále. Pro něj jsou určující zejména koncepty: profesní vývoj a profesní socializace učitele tělesné výchovy, které na pozadí mezinárodních přístupů vymezujeme s oporou o práce Dvořáka a Bělky (2011) a Hanušové et al. (2017). Samostatnou pozornost jsme přitom věnovali stádiu začínajícího učitele a stádiu expertního učitele.

Vzhledem k tomu, že ambicí této práce je také napomáhat profesnímu rozvoji a profesionalizaci učitelů tělesné výchovy, promítli jsme výklad v této kapitole na pozadí tzv. profesionalizačního kontinua (Stuchlíková & Janík, 2017). Zdůvodnili jsme, že snahy o budování systému profesní podpory se mají opírat o výzkumy absolventů učitelství i začínajících a expertních učitelů, a ukázali jsme, jaký přínos mohou v tomto ohledu mít naše vlastní výzkumy.

Dříve než v této práci přistoupíme k prezentaci vlastních výzkumných studií a jejich metodologie, podáme dále přehled o tuzemských výzkumech provedených jinými autory (kapitola 2). Jejich výsledky budou následně vstupovat do konfrontace s našimi zjištěními (kapitoly 4 a 5).

2 Stav poznání problematiky: přehled výzkumů

Cílem této kapitoly je předložit poznatky z výzkumů zaměřených na profesní vývoj a profesní socializaci učitelů – zejména tělesné výchovy. Jejich zpracování má zprostředkovat nejen orientaci ve stavu poznání problematiky, ale má být využito v kapitolách 4 a 5 pro konfrontaci se zjištěními z vlastních výzkumných studií.

Podobně jako v předchozí kapitole i zde budeme postupovat od prezentace obecnějšího rozměru problematiky k rozměru oborově specifickému. To znamená, že nejprve představíme výzkumy, v nichž byli učitelé zkoumání bez ohledu na obor/aprobaci, a poté popíšeme výzkumy zaměřené na učitele tělesné výchovy. Vzhledem ke kulturní (lokální) podmíněnosti zkoumané problematiky náš pohled přitom zúžíme na výzkumy prováděné v České republice od devadesátých let 20. stol. do současnosti při výběrovém dokreslení výzkumy zahraničními.

2.1 Výzkumy profesního vývoje a profesní socializace učitelů

Domácí (a vybrané zahraniční) empirické výzkumy zaměřené na učitele byly u nás podrobně zpracovány v publikacích Urbánka (2005), Hanušové et al. (2017) a dalších, není tedy nezbytné předkládat zde jejich podrobnou charakteristiku. Omezíme se proto jen na strukturovaný přehled domácích studií, k nimž bude možné vztahovat výsledky našich vlastních výzkumných studií prezentovaných v kapitole 4.

Náš přehled zde rozvrhneme do čtyř okruhů – jedná se o výzkumy zaměřené na:

- motivy volby studia učitelství / učitelské profese (kapitola 2.1.1)
- uplatnění absolventů učitelství (kapitola 2.1.2)
- problémy začínajících učitelů a jejich profesní připravenost (kapitola 2.1.3)
- vybrané charakteristiky zkušených (expertních) učitelů a jejich profesní socializace (kapitola 2.1.4).

2.1.1 Výzkumy motivů volby studia učitelství / učitelské profese

První okruh představují výzkumy zaměřené na motivy volby studia učitelství, popř. učitelské profese. V souvislosti s tím je v některých výzkumech zjišťován sociální a profesní profil respondentů, jinde se podchycují profesní perspektivy respondentů.

Motivy volby studia učitelství a výkonu této profese byly sledovány mj. ve výzkumu Havlíka (1995). Na souboru 227 uchazečů o studium na PedF UK¹¹ bylo v rámci přijímacích zkoušek realizováno dotazníkové šetření, které přineslo tyto poznatky. Ve struktuře profesních perspektiv „stojí na prvním místě (zejména u uchazečů o učitelství 1. stupně) pedagogická dráha, na druhém místě práce v oblasti kultury (vyjma přírodovědných aprobací), na třetím místě u uchazečů o učitelství 1. stupně pak sociální práce a péče o potřebné, u společenskovědních oborů další studium“ (s. 157). Je patrné, že perspektiva budoucího povolání učitele je více zastoupena mezi uchazeči o studium učitelství 1. stupně (téměř 90 % této skupiny); mezi uchazeči studia VVP má zájem pedagogickou práci vykonávat 62 až 68 % dotazovaných. Celkově se pro „učitelské profese více vyslovují dívky (77 %) než chlapci (57 %). ... Vyšší orientaci na učitelskou dráhu projevují uchazeči z menších měst a obcí (84 % této skupiny) než z Prahy (66 %) a ostatních velkých měst (39 %)“ (s. 157).

Kotásek a Růžička (1996) se v rámci širšího dotazníkového šetření sociálního a profesního profilu mezi 399 budoucími učiteli (36 mužů, 363 žen) pro 1. stupeň základní školy (v roce 1994) zaměřili mj. na jejich motivaci k učitelské profesi. Ukázalo se, že zcela dominantní (téměř 90% zastoupení¹²) motiv volby této profese je vyjádřen výrokem „protože jsem rád(a) mezi dětmi“. S přibližně 40% zastoupením následují motivy: „protože jsem rád(a), když mohu něco vysvětlit a sdělovat své znalosti“ a „protože učitelství je povolání umožňující jistou svobodu“. Naopak motiv „protože jsem neuspěl(a) v jiném studiu“ je jako poslední v pořadí zastoupen přibližně 2 %.

¹¹ V oborech Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, VVP a Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů v aprobacích biologie-chemie a občanská výchova-dějepis.

¹² Jde o procento studentů uvádějících daný motiv (jako jeden ze tří).

Na motivy podání přihlášky ke studiu učitelství pro 1. stupeň ZŠ se o několik let později zaměřila Kocurová (2005). Její dotazníkové šetření bylo realizováno na souboru 107 uchazečů (97 žen, 10 mužů) a 46 studentů (1 muž, 45 žen) 1. ročníku tohoto studia. Ukázalo se, že nejvýraznějším motivem ke studiu učitelství je práce s dětmi (82 % u mladších uchazečů; 61 % u starších uchazečů), dále získání vysokoškolské úrovně vzdělání (24 % u mladších uchazečů; 53 % u starších uchazečů) a zájem studovat vědy o člověku (11 % u mladších uchazečů; 15% u starších uchazečů) (s. 126). Jak autorka uvádí, shrnutí výsledků vypovídá „o intenzitě profesního směřování, kterou sledujeme výrazněji jednoznačně ve skupině učitelů – mladších i starších (74 % mladších uchazečů a 68 % starších uchazečů uvádí, že až dostudují VŠ, chtějí učit na 1. stupni ZŠ)“ (s. 127).

S cílem zjistit, jak vnímají realitu vlastní budoucí profese, realizoval dotazníkové šetření mezi 424 studenty učitelství Urbánek (2001). Zjistil, že učitelství by za jinou profesi jednoznačně nevyměnilo 12,3 % respondentů (naproti tomu 5 % kategoricky ano). Jak autor uvádí, „více než polovina (51,7 %) dotázaných (polovina žen a dvě třetiny mužů) však ještě uvedla, že pokud by to bylo výhodné, pak by o změně povolání také uvažovala, a další čtvrtina respondentů (24,1 %) připouští změnu alespoň na určitý čas. Většina studentů (64,9 %) také přiznává, že učitelství studuje především ze svého zájmu o aprobační předmět a pouze 29,7 % bylo motivováno zejména zájmem o práci s dětmi“ (s. 131). Podle provedeného výzkumu studenti učitelství pozitivně hodnotí možnost komunikovat a pracovat s dětmi/žáky, naopak největší nevýhodu učitelství spatřují v mzdových podmínkách ve školství. Kromě toho se více než polovina respondentů domnívá, že jim učitelství „může poskytovat jen malou možnost kariéry“. Podle třetiny respondentů jde o povolání, která „nedává žádné možnosti kariérního růstu“ (s. 133).

Z dalších výzkumných studií, které se zaměřovaly na motivy volby učitelského studia či učitelské profese, uvádíme šetření Mazáčové (2013) a Wernerové (2013) a dále jeho sekundární analýzu zaměřenou na motivy volby učitelské profese u studentů pedagogických fakult, kterou zpracovala Zelinková (2014). Vzhledem k tomu, že tyto analýzy přinášejí obdobná zjištění jako výše uvedené, nepředstavujeme je zde podrobněji. Pokud jde o nově nastolený kontext, jímž je

strukturování studia učitelství, z výzkumů Mazáčové (2013) a Wernerové (2013) lze znát, že strukturování učitelského studia má spíše nepříznivý vliv na motivaci a zájem studentů o učitelskou profesi.

2.1.2 Výzkumy uplatnění absolventů učitelství

Druhý okruh postihuje výzkumy zjišťující uplatnění absolventů studia učitelství v praxi. Problém nenastupování absolventů do učitelské profese a odchodů z ní (drop-out) je předmětem průběžné pozornosti výzkumů od 90. let 20. stol.

Uplatnění absolventů učitelství – začínajících učitelů (n = 229, z toho 41 % absolventů Učitelství pro 1. stupeň a 59 % VVP) z PedF UK v praxi sledoval Havlík (1997). Výsledky ukázaly, že „kritickým momentem pro nástup do školství bývá konfrontace absolventa s praxí a jeho osobní situací (srvn. změny fáze rodinného cyklu) po skončení studia i jejich anticipace“ (s. 124). Pokud jde o konkrétní údaje, ukázalo se, že mimo školství pracovalo 19 % absolventů. Pokud jde o význam motivů při hledání prvního zaměstnání a při úvahách o změně zaměstnání (fluktuaci), jejich struktura se do jisté míry odlišuje, a to v závislosti na životní situaci, v níž se respondenti nacházejí. Např. „platové ohodnocení“ je při „hledání pracovního místa posuzováno jako činitel sice významný, ale v pořadí je přece jen spíše na průměru, zato při úvaze o změně zaměstnání se „plat“ stává motivem nejdůležitějším. Podobně i rodinné důvody nehrají při hledání prvního zaměstnání pro většinu významnou roli (ne 52 %)“ (s. 125). Dále autor uvádí důvody setrvání absolventů ve školství, jak vzešly z obsahové analýzy – mezi nejčtenější patří: možnost práce s lidmi, dětmi a mládeží; dispozice časem; seberealizace – různorodá, samostatná, tvůrčí práce (s. 122). Naopak mezi důvody nenastoupení či odchodu ze školství respondenti nejčastěji uváděli: přílišná náročnost práce; problematická prestiž – nedostatečné společenské, morální ocenění práce učitele; materiální důvody – finanční, bytové (s. 133).

Zimová (1997) ve své studii informuje o šetření mezi absolventy (n = 920) Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem v letech 1980–1995 (aprobace s českým jazykem, matematikou, ruským jazykem, chemií a tělesnou výchovou pro ZŠ, event.

pro SŠ). Z výsledků je patrné následující: „absolventi PF UJEP nastupují převážně do školství v severních Čechách. V posledních pěti letech došlo k zřetelnému poklesu absolventů nastupujících po ukončení studia do školství, a tak každý pátý absolvent nachází uplatnění mimo školství. ... Z absolventů, kteří ukončili studium v letech 1991–1995 a nastoupili do školství, jich opustilo tento rezort téměř 35 %. ... Za rozhodující důvod k nenastoupení do školství, eventuálně k jeho opuštění jsou považovány důvody finanční, a to zejména od poloviny 80. let. ...téměř polovina z nich déle než jeden rok vyučovala jiným předmětům neaprobovaně. K nejčastěji neaprobovaně vyučovaným předmětům patří tělesná výchova, dějepis, občanská výchova, angličtina a němčina“ (Zimová, 1997, s. 275).

Nelešovská (2001) zkoumala v rámci svého dotazníkového šetření mezi 140 absolventy kombinovaného studia oboru učitelství pro 1. stupeň školy uplatnění absolventů. Ukázalo se, že „poměrně vysoké procento absolventů (91,9 %) nastupuje ihned po ukončení studia na fakultě do praxe, v případě kombinovaného studia zůstává nadále v praxi“ (s. 122). 88,5 % respondentů vyučuje výlučně na 1. stupni, 10,1 % respondentů vyučuje na 1. i 2. stupni, 0,7 % vyučuje pouze na 2. stupni, 0,7 % působí jako vychovatel.

2.1.3 Výzkumy problémů začínajících učitelů a jejich profesní připravenosti

Třetí okruh představují výzkumy zaměřené na problémy začínajících učitelů (absolventů učitelského studia při profesním startu). Ty se mnohdy vztahují k hodnocení úrovně připravenosti a přinášejí reflexi přípravného vzdělávání učitelů.

Jedním z ucelenějších polistopadových výzkumů v této oblasti je studie Šimoníka (1994). Ten na základě dotazníkového šetření mezi 141 začínajícími učiteli na 2. stupni ZŠ mapoval profesní situaci a vnímanou připravenost k výkonu profese a obtížnost vybraných profesních činností. Výsledky ukázaly, že 35 ze 141 respondentů krátce po nástupu do praxe uvažovalo o změně profese. Relativně největší potíže měli s činnostmi, jako jsou: práce s neprospívajícími žáky; udržení kázně při vyučování; udržení pozornosti žáků; diagnostikování osobnosti žáků.

Naopak, domnívali se, že poměrně dobře zvládají didaktické činnosti: vysvětlení nové látky, volba a použití vhodných pomůcek, organizace samostatné práce žáků. Nedostatečnost učitelské přípravy vnímali v oblastech souvisejících se zvládáním třídy (ale také např. jednání s rodiči). Není bez zajímavosti, že tři čtvrtiny respondentů vyučovaly i předmětům, pro něž nebyly aprobovány.

Havlík (2002) publikoval výsledky dotazníkového šetření zjišťujícího názory mladých učitelů do třiceti let (n = 315) na jejich vysokoškolskou přípravu. Začínající učitelé „výborně“ hodnotili svoji přípravu odbornou (90 % odpovědí u VVP). Poměrně velmi příznivé bylo i ocenění přípravy teoretické (1+2 – 82 % respondentů); převážně příznivé hodnocení získala oblast psychologická (56 %), didaktická (53 %) a pedagogická (53 %). Menšinově byla příznivě hodnocena příprava ve všeobecném rozhledu (48 %), příprava pro praktické činnosti (43 %) a příprava pro pochopení života jedince a společnosti (42 %). Jako kritické se ukázalo posuzování přípravy pro řídicí a organizační činnosti (25 %) (Havlík, 2002, s. 2–3).

Vašutová (2004) se ve svých výzkumech zaměřovala mj. na problematiku týkající se vstupu do praxe. Studenti mají dle provedeného výzkumu největší obavy z toho, že nebudou umět navázat kontakt se studenty, že nestihnou probrat látku, že ve škole nepřijmou jejich inovace, které se učili na vysoké škole, že nebudou mít respekt u kolegů v učitelském sboru, že nebudou mít respekt u žáků a jejich rodičů aj. (Vašutová, 2004, s. 129). Reflexe absolventů učitelského studia dále naznačují, že začínající učitelé mají pochybnosti o své profesní vybavenosti, kterou posuzují jako odtrženou od reality školy nebo neúplnou či jinak nedostatečnou pro výkon profese.

Cílem výzkumu Wernerové (2007) bylo na základě porovnání pohledů studentů a cvičných učitelů vytvořit obraz profesní připravenosti studentů učitelství sekundárních škol. Výzkumný vzorek zahrnoval 145 studentů a 281 pedagogických pracovníků, šlo o dotazníkové šetření. Výsledky ukázaly na převážně dobré až velmi dobré hodnocení profesní přípravy po stránce předmětové, respondenti ale navrhují zvětšit prostor pro oborové didaktiky a výuku více zaměřit do praxe. Pedagogicko-psychologická složka profesní přípravy je také hodnocena studenty i

cvičnými učiteli dobře. „Učitelé i studenti uvádějí jako nejlépe zvládané činnosti: komunikaci se žáky, volbu, přípravu a použití učebních pomůcek, individuální přístup k žákům“ (s. 5–6). Potíže naopak dle cvičných učitelů třetině studentů činí časové rozvržení učiva, aktivizace a udržení pozornosti žáků.

Kvantitativní studii založenou na dotazníku (na souboru 380 začínajících učitelů s praxí na ZŠ do 40 měsíců z šesti krajů ČR) a kvalitativní studii založenou na polostrukturovaném interview (na souboru 20 začínajících učitelek) realizovali Hanušová et al. (2017). Cílem bylo zjistit, jaké determinanty ovlivňují socializaci začínajících učitelů, a vyhodnotit, jaký dopad mají na rozhodnutí zůstat ve škole a v profesi či odejít ze školy či profese. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že příčinou odchodu začínajících učitelů ze školy či profese nebývají žáci a vztahy s nimi. 90 % dotázaných hodnotí své vztahy se žáky pozitivně a cítí se ve třídě dobře. Žáci jsou prediktorem záměru setrvat ve škole. Začínající učitelé vidí náročnost a problémy profese, ale současně vnímají její smysluplnost; překonávání problémů je pro ně za podpory ostatních dosažitelné. ... Pouze necelá desetina respondentů plně souhlasí s tvrzením, že na jejich škole existuje funkční systém uvádění začínajících učitelů. Nejčastěji vypovídají o absenci takového programu učitelé, kteří chtějí školství opustit. Respondenti uváděli, že je podstatná nejen pomoc a podpora (mentoring), ale rovněž uznání vedením školy i kolegy a prostor pro samostatné rozhodování, pro zaujímání stanovisek a ovlivňování záležitostí týkajících se školy. Začínající učitelé pozitivně vnímají rodiče, kteří mají zájem o děti a školu, spolupracují, ale zároveň nemají přehnané požadavky. Naopak negativně vnímají rodiče, kteří se o děti a jejich školní činnosti nezajímají, nebo naopak do chodu školy zasahují příliš. Širší společenský kontext je začínajícími učiteli vnímán ještě více negativně než komunita blízká škole. Vadí jim nesoulad mezi nároky profese a jejím významem pro společnost na straně jedné a jejím nízkým finančním ohodnocením na straně druhé. S položkou v dotazníku o přiměřenosti výše platu společenskému významu profese vyjádřili bezvýhradný nesouhlas. Vliv vzdělávací politiky je respondenty vnímán spíše negativně – v rozhovorech se objevuje téma nejistoty a neinformovanosti v návaznosti na velké změny, kterými školství prochází (převzato a kráceno podle Hanušová et al., 2018).

Specificky na psychologické souvislosti procesu utváření profesní identity u začínajících učitelů jsou zaměřeny studie Doubka (1994), Švaříčka (2006), Juklové (2013) a dalších autorů, které zde vzhledem k zaměření této práce podrobněji nepředstavujeme, ale vracíme se k nim při diskusi našich vlastních výzkumných zjištění.

2.1.4 Výzkumy zkušených (expertních) učitelů a jejich profesní socializace

Výzkumů, které by se zaměřovaly na zkušenější či expertní učitele, u nás nebylo provedeno mnoho. Je evidentní, že pro výzkumníky jsou dostupnější studenti a absolventi.

Paulík (2001) se v kontextu zkoumání pracovní spokojenosti učitelů zaměřoval na některé proměnné, které v našem přístupu spadají pod profesní socializaci. Na souboru 551 učitelů základních škol podchycoval širší spektrum proměnných. Jak autor uvádí, „průměr hodnocení vlastní pracovní spokojenosti na pětibodové škále byl 3,57. Rozdíl mezi učiteli na prvním stupni (3,72) a na druhém stupni ZŠ (3,51), který byl při použití Studentova t-testu ($t = 1,99$) statisticky významný na 5% hladině, by mohl podpořit předpoklad, že pracovní spokojenost na rozdíl od pracovní zátěže klesá s rostoucím věkem žáků. ... na druhém stupni ZŠ se prohlubuje nespokojenost s platem a materiálním vybavením, které nejsou v souladu s pociťovanou zvyšující se náročností práce. K této náročnosti pak zřejmě mimo jiné přispívají markantnější projevy nekázně u starších žáků (výrazné nevhodné projevy, nezáměr o výuku, hluk), které ovlivňují i celé pracovní prostředí školy“ (s. 466).

Lazarová (2011) provedla dotazníkové šetření mezi 173 učiteli (34 muži, 139 žen) na druhém stupni ve věku nad 50 let (doplňené případovými studii). Autorka své výsledky prezentuje na třech rovinách: individuální, institucionální a celospolečenské. Uvádí, že „faktory, které ovlivňují výkon profese starších učitelů na úrovni individuální, souvisí především s jejich pracovním sebepojetím. ...pilířem kvality výkonu je jistota... Odkazují na vlastní zkušenost, která jim poskytuje zázemí při řešení nesnadných situací. ... Pokud starší učitelé hovoří o vlastních slabých

stránkách, které se váží k jejich věku, pak uvádějí především pocit vyšší unavitelnosti, obvykle pomalejší tempo a tedy i neustálý „boj s časem“. ... Na úrovni institucionální pak přirozeně pracovní život (nejen) starších učitelů významně ovlivňuje vedení školy. ... Zkušení učitelé vyžadují od vedení školy podporu, právě pokud jde o dodržování stanovených pravidel a očekávají (morální) ocenění jejich práce více, než si vedení škol mnohdy uvědomuje. ... Na celospolečenské úrovni ... ne vždy pozitivně hodnotí změny školsko-politické a celospolečenské, zvláště pokud zvyšují jejich administrativní zátěž“ (s. 144–146).

Píšová et al. (2013) se zaměřili na učitele experty v oblasti výuky cizích jazyků. Jedna z fází jejich širě koncipovaného výzkumu se zaměřovala na podchycení (subjektivních a objektivních) determinant rozvoje a udržování expertnosti. Byla založena na hloubkových narativních interview s 8 učiteli experty (6 žen, 2 muži; 6 angličtinářů, 2 němčináři) zahrnující rovněž postupy stimulovaného vyprávění. Z výsledků kvalitativní analýzy vyplývá, že „v souboru subjektivních determinant hraje významnou roli sebepoznání učitele, zakotvené v sebereflexi a vyjadřující učitelovo přesvědčení o vlastním nadání pro profesi, zájem o práci s dětmi i zájem o obor a zároveň reflektovanou důslednost a vytrvalost při naplňování stanovených cílů. ... vykazovali dále velkou vnitřní motivovanost ... zřetelné vnímání mise učitele ... experti se vyznačují také otevřeností ke změně a snahou o neustálé zdokonalování vlastní činnosti a hledání nových cest“ (s. 193–194). Ukázalo se také, že pro učitele experty – pokud jde o vnější vlivy – je charakteristická dobrá informovanost, analyticko-kritický přístup a relativní absence negativních emocí (srov. s. 195).

2.2 Výzkumy profesního vývoje a profesní socializace učitelů tělesné výchovy

Pokud jde o výše představené výzkumy (kapitola 2.1), za pozornost stojí fakt, že jejich výsledky nebyly zpracovány se zřetelem k aprobacím¹³. Výjimkou je výzkum Píšové et al. (2013), v němž šlo o učitele cizích jazyků, jejichž specifika jsou v publikaci zohledňována. Svého druhu výjimkou jsou také výzkumy provedené mezi učiteli prvního stupně, kteří tvoří přece jen homogennější skupinu ve srovnání s učiteli napříč aprobacemi druhého stupně základních škol. Z pohledu předkládané práce je potěšitelné, že rozvinutou oblast představují výzkumy učitelů tělesné výchovy, resp. šířeji tělovýchovných pedagogů – jak ukážeme dále.

Osobnost učitele tělesné výchovy se dostala do centra pozornosti v České republice (tehdejším Československu) již v 60. letech 20. stol., a to zejména v souvislosti s koncipováním studijního oboru tělesné výchovy (s druhým předmětem) na pedagogických fakultách, jež se staly součástí univerzit (Válková, 2011, s. 17). Dokladem toho mohou být konference „Osobnost učitele TV“ odstartované na počátku 70. let, jejichž iniciátorem byl B. Hodaň a jež se konaly pod záštitou Univerzity Palackého v Olomouci. Realizace výzkumů se obsahově zaměřovala na zdatnost, zdraví a spiritualitu učitelů a jejich žáků (Válková, 2011, s. 18) a bylo žádoucí, aby výsledky těchto výzkumů ovlivňovaly školní i mimoškolní praxi/výchovu. Hned druhá konference měla již mezinárodní přesah. Odborná úroveň konferencí i vzrůstající mezinárodní zájem zapříčinily zařazení konference do vzdělávacích akcí UNESCO.

Druhé výzkumné ohnisko zaměřené na činnost učitele tělesné výchovy vzniklo na Fakultě tělesné výchovy a sportu v Praze. Předmětem zájmu se stala témata jako např. didaktické dovednosti, vyučovací styly (didaktické řídicí styly), analýza didaktické interakce (Dobry & Svatoň, 1977; Dobry, Svatoň, & Šafaříková, 1981; Svoboda & Kocourek, 1987; Jansa, 1987; Dobry, Svatoň, Šafaříková, & Marvanová, 1997). Výzkumy tohoto druhu a související metodologie byly následně rozvíjeny i mimo Prahu – např. Mužík a Hurychová (1994), Janíková (2011), Mužík, Šafaříková,

¹³ Výjimkou je studie Havlíka (1995), která aprobace diferencuje.

Süss a Marvanová (2013), Sliacky (2012), Sliacky a Janíková (2013), Sliacky (2015). Výsledky těchto výzkumů byly průběžně prezentovány na konferencích „Svatoňova Stráž“ a dalších. Kromě výzkumů osobnosti učitelů byly realizovány i výzkumy osobnosti sportovce, kde se shodně jako u učitelů prokázalo, že rozhodující nejsou osobnostní rysy, ale rolové chování (Vaněk, Hošek, & Svoboda, 1974, cit. dle Válková, 2011, s. 19). Paralelně s výzkumem osobnosti učitele TV se realizují i výzkumy osobnosti učitele v obecně pedagogickém zaměření (Pelikán & Helus, 1984).

Na přelomu 70. a 80. let vstupují do popředí badatelského zájmu aspekty životního stylu prostřednictvím tělesné výchovy (B. Hodaň) a psycho-sociální proměnné u osobností učitelů i studujících tělesné výchovy (H. Válková). Svědčí o tom např. celostátní výzkumné projekty řešené v letech 1976–1980, 1980–1985, 1984–1988. Prudký rozmach výzkumů podporovaný zajisté i olomouckými konferencemi byl zastaven v roce 1981 zejména kvůli nepodporující sociální atmosféře, změnami ve vzdělávacím systému apod. (více viz Válková, 2011, s. 20).

Jak uvádí Válková (2011, s. 21), v závěru 80. let se řešily projekty lokálního charakteru (např. v Olomouci na PdF UP zaměřené na osobnost učitele tělesné výchovy a na absolventy učitelství tělesné výchovy a jejich uplatnění v praxi). Realizoval se i longitudinální výzkum učitelů tělesné výchovy od doby jejich přijímacích zkoušek, studia na PdF UP v Olomouci, průběh jejich profesního působení v praxi až po jejich odchod do důchodu. Sledování probíhalo od roku 1974 do roku 2006 v pravidelných 5, později 10letých intervalech. Výzkumným nástrojem byly standardizované dotazníky, ankety i rozhovory se zpětnou vazbou. Výzkumné paradigma vycházelo z biodromální strategie a standardně hodnocených oblastí (somatické, psychosociální, reminiscence studií i profesní zkušenosti). Ukázalo se například, že častým faktorem pro opuštění studií a zejména pak opuštění profese (drop-out) byly stupňující se zdravotní problémy (bolesti zad, poškození hlasivek apod.). Za tíživou byla považována enormní osobní investice do profese s minimální odezvou sociální a ekonomickou shodně u mužů i žen (Válková, 2011, s. 21). Muži poukazovali na nízké platové ohodnocení i špatnou atmosféru v učitelských sborech. Ženy poukazovaly na ubývající ztotožnění se s profesí díky

zhoršující se disciplíně žáků a na špatnou atmosféru v učitelských sborech (Válková, 2011, s. 21).

Zaměříme-li se dále v našem přehledu na situaci po roce 1989, která přináší změnu politických a společenských poměrů, byly provedeny následující výzkumy¹⁴:

- V 90. letech 20. stol. bylo provedeno šetření mezi absolventy pedagogických a tělovýchovných fakult v České republice zaměřené na učitele tělesné výchovy (Jansa, Kocourek, & Tillinger et al., 1997; Jansa & Kocourek et al., 1999 a další).
- Další období představují léta po roce 2000, kdy probíhalo další široce založené šetření uplatnění absolventů studijního programu Tělesná výchova a sport na trhu práce – viz Tillinger et al. (2003), Jansa et al. (2007), Jansa a Válková et al. (2008), Válková a Jansa et al. (2008), Bělka a Válková (2008) a další.
- Z poslední doby jsou k dispozici výzkumy, v nichž je zprostředkovávána zpětná vazba studentů v závěrečném ročníku k tělovýchovným oborům na FTVS UK – viz Tillinger a Suchý (2015) a Tillinger (2015).

Tematicky lze výzkumy, které dále v textu prezentujeme, rozčlenit do tří okruhů, a to na výzkumy zaměřené na:

- uplatnění absolventů studia tělesné výchovy a sportu (kapitola 2.2.1);
- profesní připravenost a reflexi profesní přípravy v oblasti tělesné výchovy a sportu (kapitola 2.2.2);
- zkušené (expertní) učitele tělesné výchovy (kapitola 2.2.3).

2.2.1 Výzkumy uplatnění absolventů studia tělesné výchovy a sportu

Poměrně rozsáhlý vzorek absolventů zkoumali Jansa a Kocourek et al. (1999). Na tomto výzkumu spolupracovalo osm pedagogických a dvě tělovýchovné fakulty z České republiky, které dodaly celkový počet svých absolventů z let 1990–1996, a to jak oboru učitelství tělesné výchovy (zástupci tohoto oboru tvořili nejpočetnější skupinu, a to 2309 jedinců – absolventů, z toho 1249 mužů a 1060 žen), tak i neučitelského oboru, např. trenérů, fyzioterapeutů. Z tohoto souboru však

¹⁴ Uceleně jsou výzkumy do roku 2010 shrnuty v přehledové studii Válkové (2011).

vykonávalo ve školním roce 1997/1998 profesi učitele na různých typech škol jen 29 %, tzn. 670 jedinců (z toho 349 mužů a 321 žen). Těm byl distribuován 15ti položkový postojový dotazník zaměřený na zjišťování úrovně spokojenosti – nespokojenosti s vykonávanou profesí, s podmínkami platovými a materiálními, se spolupracovníky, názory na absolvovanou vysokoškolskou přípravu na fakultách aj. Na jednotlivé položky dotazníku učitelé měli možnost odpovídat na pětibodové škále (naprosto spokojen, spíše spokojen, neutrální, spíše nespokojen, naprosto nespokojen). Návratnost činila 30,2 %, konkrétně 207 učitelů (z toho 106 mužů a 101 žen). Většina učitelů se podle pocíťované životní úrovně řadila do střední společenské třídy, několik případů do nižší střední třídy. Vysoký stupeň nespokojenosti panoval s finančním ohodnocením učitelů. Naopak většina dotazovaných byla s náplní své práce a rovněž se sociálním klimatem na pracovišti spíše spokojena. Co se týče celkové spokojenosti se zaměstnáním, dotazovaní učitelé byli spíše spokojeni. Pozitivní výsledek se ukázal také ve spokojenosti s přípravou na vysokých školách.

Na FTVS UK v Praze se výzkumům jejich absolventů věnovali poměrně dlouhodobě – z dalších viz např. Tillinger a Šmídová (2000), Tillinger, Kovář, Hlavatá a Lejčarová (2003) a další.

Další výzkum absolventů tělovýchovných fakult (v tomto výzkumu byly zapojeny nejen FTVS UK v Praze a FTK UP v Olomouci, ale již také FSpS MU v Brně) a pedagogických fakult v České republice se zaměřením na učitelství tělesné výchovy byl realizován v letech 2005–2007 (Válková & Jansa et al., 2008). Základní soubor činilo 4330 respondentů, kteří v letech 1998–2005 ukončili studium tělesné výchovy a sportu. Celkově odpovědělo 1855 absolventů (návratnost 42,8 %), z toho 891 žen a 964 mužů (podrobnější data viz Jansa & Válková et al., 2008). Ukázalo se, že 55 % z těchto absolventů pracuje ve školství, mimo obor tělesné výchovy a sportu pak 28,4 %, v komunálních a spolkových službách, konkrétně trenéři, instruktoři, manažeři sportovního klubu, pracovníci v cestovních kancelářích, ve fitcentrech apod. 10,2 %, zbytek absolventů byl buď nezaměstnaný – 3,6 %, nebo ostatní – 2,7 % (s. 16). V rámci dotazování byly zjišťovány např. platové podmínky, kdy 45 % absolventů bylo se svým platem spokojeno, výslovně nespokojeno bylo 27,2 % a

neutrální postoj mělo 27,7 %. Co se týče spokojenosti se svou prací, absolventi uváděli v 78,8 %, že jsou většinou spokojeni, nespokojeno bylo 4,5 % a neutrální postoj měla jedna pětina. 79 % mužů a 78,4 % žen je spokojeno se spolupracovníky, jen 5,2 % mužů a 3,7 % žen není se spolupracovníky spokojeno. Zbytek tvoří neutrální odpovědi. Absolventi hodnotili také předměty, které měli během jejich studia na vysoké škole, a to s ohledem na jejich využitelnost v současné praxi. Byla jim poskytnuta základní nabídka, z níž měli vybírat tři předměty. Za nejužitečnější považovali předmět Pedagogika zahrnující obecnou didaktiku a pedagogickou praxi (35 % hlasů absolventů). Absolventi by uvítali ještě více pedagogické praxe, netradičních sportů a jazyky.

Výzkum absolventů FSpS MU byl realizován již jako součást celorepublikového šetření při řešení projektu GA ČR (více viz Jansa & Válková et al., 2008). Za tímto účelem byl také použit jednotný dotazník. Průběh výzkumu a jeho výsledky přináší Kopřivová a Jadvidžák (2008). Byli osloveni absolventi z let 1998–2005, jejich počet činil 659. Návratnost dotazníku byla 36,4 %, tj. 240 dotazníků, z toho 125 dotazníků od žen a 115 dotazníků od mužů. V oboru tělesné výchovy a sportu pracovalo po absolvování FSpS MU 56 % (44 %, tj. 106 respondentů v profesi učitele tělesné výchovy a 12 %, tj. 29 respondentů v mimoškolní tělesné výchově např. v pozici trenéra, instruktora, fyzioterapeuta). Celkem 35 % respondentů nepracovalo v oboru tělesná výchova a sport. Zbývajících 9 % nepracuje, je buď na mateřské dovolené, nebo nemá doposud práci. S ohledem na výběr zaměstnání uváděli absolventi tyto hlavní indikátory: obsahová zajímavost (73 respondentů z 240), osobní uspokojení (69 respondentů z 240), finanční atraktivita (37 respondentů z 240).

V rámci projektu IMPACT (Projekt inovace a modernizace studijních oborů FSpS) zpracovala Šímová et al. (2014) souhrnnou zprávu o uplatnitelnosti absolventů FSpS MU na trhu práce. Byly distribuovány dotazníky absolventům FSpS MU jednotlivých studijních oborů (t.č. sedm studijních oborů), dotazníky potenciálním zaměstnavatelům těchto absolventů, dále byla analyzována volná pracovní místa publikovaná úřady práce a na portálu prace.cz a jobs.cz a provedena analýza dat výběrového šetření pracovních sil. Cílem studie bylo „propojit výsledky jednotlivých

studií tak, aby poskytly určitý ucelený pohled na jednotlivé studijní obory“ (s. 3). Co se týče oboru učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy, který nás prioritně zajímá, ukázalo se, že absolventi tohoto oboru se nejvíce uplatnili u zaměstnavatelů ve školství (38 %), druhé místo zaujalo odvětví „jiné“, přičemž nejvíce odpovědí směřovalo do výroby a stavebnictví, další místo patřilo sportovním klubům a mimoškolnímu vzdělávání. Ve zprávě se mimo jiné můžeme dočíst, že velmi málo míst bylo nabízeno pro učitele aprobované jen pro výuku tělesné výchovy (jeden obor). Také mezi absolventy panoval názor, že jednooborové učitelství tělesné výchovy se jeví spíše jako neperspektivní (pouze 3 % všech dotazovaných absolventů by jej doporučila) a i ti, kteří jej již absolvovali, si stěžovali na nízkou uplatnitelnost v praxi. Na druhou stranu toto jednooborové studium v době realizace výzkumu studovali studenti převážně v kombinované formě, což naznačuje, že si tím doplňovali své vzdělání. Rozdělení absolventů učitelství tělesné výchovy na FSpS MU lze rozdělit přibližně na třetiny: jedna třetina pracuje jako učitelé, jedna třetina v příbuzném oboru (ne však mimo obor TV) a jedna třetina mimo obor (s. 8). Mezi důvody pro práci mimo obor dominují finanční důvody (26 %) a nemožnost najít práci v oboru (26 %). Dále jsou uváděny „jiné“ důvody (23 %) a zajímavější pracovní náplň mimo obor, než v oboru (21 %).

Tillinger (2015) se zaměřil na profesní orientaci studentů závěrečného ročníku FTVS UK, připomenul, že mezi absolventy nepatří jen učitelé tělesné výchovy, ale také trenéři a další tělovýchovní odborníci. Výzkumný vzorek tvořilo 57 studentů závěrečných ročníků magisterského studia na FTVS UK (50 osob z oboru Tělesná výchova a sport a 7 osob z oboru Učitelství pro střední školy – tělesná výchova). Hlavním cílem bylo zjistit názory studentů spojené s pracovní aktivitou po skončení studia. Dotazování se konkrétně zaměřovalo na momentální stav vážnosti výběru příštího zaměstnání, přání týkající se preference nejvhodnějšího zaměstnání a na zásady, kterými se studenti řídí při výběru zaměstnání. Studenti byli osloveni půl roku před skončením posledního ročníku. Ukázalo se, že 29,82 % dotazovaných již mělo vybrané a dohodnuté zaměstnání. 52,63 % doposud nemělo budoucí zaměstnání jisté, nebo váhali. Zbytek studentů předpokládal buď další studium, či chtěli cestovat a jeden student si vůbec nedělal starosti s tím, co bude po ukončení vysoké školy dělat. Z hlediska přání studentů, kde by chtěli nejraději po skončení

studia pracovat, měli na výběr ze čtyř oblastí (školství – ZŠ, SŠ, OU, VŠ, tělovýchova – sportovní kluby: trenér, organizační pracovník, rehabilitační pracovník, rekondiční pracovník, rozhodčí, manažer, instruktor, masér, cvičitel, komunální tělovýchova – privátní zařízení: fitcentrum, sportovní akademie či škola, hotelové služby, rehabilitační zařízení, cestovní kancelář, jiné – práce mimo tělovýchovu), přičemž mohli vybrat maximálně pět profesí. Studenti by si přáli nejvíce pracovat na střední škole, potom jako trenéři, následovala práce na vysoké škole, práce ve fitcentru, ve sportovní škole či akademii, práce sportovního instruktora, v soukromé škole a na posledním místě figuruje zájem o práci učitele na základní škole. Zaměstnání mimo tělovýchovu připouští 26 % studentů. Ukázalo se, že při výběru zaměstnání se studenti nejvíce řídí osobním uspokojením z práce, finanční atraktivitou, obsahovou zajímavostí zaměstnání, perspektivistou odborného růstu a kvalitou pracovního kolektivu. Společenské ocenění práce, ani perspektiva hmotných či materiálních výhod nehrály zásadní roli.

Pohled do zahraničí

Zájem o výzkumy absolventů v oboru učitelství tělesné výchovy (jednooborové i dvouoborové studium) můžeme pozorovat i na Slovensku (Šimonek, 2002). V letech 1990–2001 tento obor absolvovalo 2444 osob, přičemž více než 60 % absolventů nenastoupilo do škol, ale do jiných profesí, které však přece jen nějakým způsobem souvisí s pohybovou aktivitou – např. ozbrojené složky, policie, hasiči, cestovní ruch, podnikatelé (více viz Šimonek, 2002).

Labudová a Nemťek-Tóthová (2008) zkoumaly 353 absolventů z let 1998–2005 studia na FTVŠ UK v Bratislavě. Absolventi měli ukončené studium učitelství tělesné výchovy v kombinaci s druhým předmětem nebo obor tělesná výchova a sport s různou specializací (např. trenér fotbalu, atletiky, gymnastiky...). Za výzkumný nástroj byl použit tentýž dotazník jako ve výzkumu Jansy a Válkové et al. (2008). Návratnost dotazníku variovala s ohledem na rok ukončení studia absolventů, za všechny roky činila návratnost 37 % z distribuovaných dotazníků. Pouze 39,4 % absolventů, kteří vyplnili dotazník, po ukončení studia šlo pracovat do školství, přičemž převažovaly ženy. Druhou nejpočetnější skupinou byli absolventi, kteří

pracovali mimo oblast školství i sportu (37,4 %), jednalo se o profese manažera podniku, práce v cestovním ruchu, v hotelnictví, farmaceutickém průmyslu, státní zaměstnanec apod.). Další skupinu tvořilo 13,6 % absolventů. Ti pracovali v profesích, které buď vystudovali, nebo v příbuzných profesích (např. trenér, masér, rehabilitační pracovník, rozhodčí...). Zbytek absolventů byl na mateřské či rodičovské dovolené (9 %). Kategorie nezaměstnaných se téměř nevyskytla. Zajímavý výsledek byl v případě vedlejšího zaměstnání. Celých 40,8 % respondentů uvedlo, že má vedlejší zaměstnání, nejčastěji ve sportovních organizacích (33,4 %).

Nenastupování absolventů učitelství (tělesné výchovy) do praxe, resp. odchody z učitelské profese nejsou problémem jen v České republice a na Slovensku, ale i v dalších zemích (srov. Píšová & Hanušová, 2016). Např. výsledky realizovaného výzkumu (Andrews et al., 2007) ukazují, že přibližně 50 % začínajících učitelů odchází ze své profese během prvních pěti let. Perda (2013) uvádí 40 % odchod učitelů z profese během prvních pěti let. Banville (2015) ve svém výzkumu zaměřujícím se na odchod začínajících učitelů tělesné výchovy, resp. na to, jak začínající učitele podpořit, aby z profese neodcházeli, převzala metodu *Central Tasks associated with Learning to Teach* (CTLT) (Feiman-Nemser, 2001). Ukázalo se, že učitelé ve svém prvním a druhém roce v profesi se nejvíce zaměřují na zvládnutí základního repertoáru metod a poznání kontextu, v němž výuka probíhá. Jen v malé míře se zaměřují na vytváření responzivních výukových programů, na vytváření třídy jako komunity učících se a na rozvíjení své profesní identity. Zdůrazňuje se, že pro podporu začínajících učitelů a jejich následné setrvání profese je důležitý účinný mentoring a kontinuální podpora během prvního roku. Jiné výzkumy ukázaly, že pro učitele tělesné výchovy je typická vysoká motivace k úspěchu – jsou schopni tvrdě pracovat (Erlich et al., 2001, cit. dle Shoval et al., 2010) a vědomě se snaží pracovat s tím, co se naučili na fakultách (Curtner-Smith, 2001).

2.2.2 Výzkumy profesní připravenosti a reflexe studia tělesné výchovy

Tillinger a Suchý (2015) publikovali výsledky dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit názory studentů posledního ročníku magisterského oboru tělesné výchovy a sportu na FTVS UK v Praze spojené s kvalitou a obsahem vzdělání v tomto oboru. Studenti odpovídali na otázky týkající se obecného hodnocení vzdělání získaného na FTVS UK s ohledem na příští zaměstnání v oblasti tělesné výchovy a sportu, potřeby dalšího vzdělávání po ukončení školy, hodnocení studijního programu FTVS UK a návrhy na jeho úpravy. Dále diskutovali nejdůležitější a nejpřínosnější předměty a naopak informace, které postrádali, problémy tělovýchovného vzdělání a zabývali se otázkou, jaký by měl být absolvent FTVS UK. Celkem se výzkumu zúčastnilo 52 studentů, z toho 45 osob oboru Tělesná výchova a sport a 7 osob oboru Učitelství pro střední školy – tělesná výchova. Nejednalo se o úplný vzorek, tj. o všechny studenty posledního ročníku zmiňovaných oborů, protože někteří studenti rozvolňovali studium, byli mimo republiku, opakovali ročník apod. Výzkum se uskutečnil v akademickém roce 2014/2015. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník sestavený v roce 1996 (Tillinger & Perič, 1997), který je na FTVS UK používán s mírnou modifikací pro tyto účely prakticky každý rok. Výsledky ukázaly, že studenti byli se studiem spokojeni. Za zcela dostačující ho označilo 12,3 % student, převážně dostačující 28,1 % studentů, jako dostačující ho hodnotilo 42,1 % studentů, za nedostačující ho považuje 15,8 % studentů a jako zcela nedostačující 1,8 % studentů. Na otázku nutnosti dalšího vzdělávání po ukončení FTVS UK odpovědělo 93,9 % studentů, že své vzdělání bude nadále doplňovat, a to nejvíce s ohledem na vědomosti z cizích jazyků, sportovního tréninku, právních předpisů a s ohledem na dovednosti pak z manažerských, pedagogicko-psychologických a motorických dovedností. Většina studentů (66,7 %) doporučuje drobné úpravy studijního oboru, 24,5 % předpokládá podstatné úpravy, 8,8 % vnímá program jako naprosto dokonalý a žádný ze studentů ho nepovažuje za naprosto nevhodný. S ohledem na úpravy studijního programu někteří studenti doporučují některé z předmětů rozšířit, jiné předměty redukovat (podrobnosti viz Tillinger & Suchý, 2015). Celkově lze říci, že studenti preferují výrazně snížit program „univerzitního“ základu, redukovat objem teoretických předmětů, mírně rozšířit program sportovních předmětů, výrazně rozšířit nabídku výuky jazyků,

mírně přidat odbornou a pedagogickou praxi, podstatně zredukovat nabídku volitelných teoretických předmětů a mírně navýšit nabídku volitelných sportovních předmětů (s. 110). Jako nejdůležitější předměty uváděli studenti sportovní trénink, odborné a pedagogické praxe, „praktické“ sportovní předměty a fyziologii (seřazeno podle procentuálního hodnocení od 57,7 % po 38,5 %). K předmětům, které studentům chyběly, patřila výuka cizího jazyka, fitness, kondice a sportovní právo (seřazeno podle procentuálního hodnocení od 25 % po 11,5 %). Za hlavní problémy tělovýchovného vzdělání na FTVS UK považují studenti odlišnost reality od podmínek na FTVS UK, špatné ekonomické podmínky, nízké společenské ohodnocení, rozpor mezi studiem a praxí (seřazeno podle procentuálního hodnocení od 63,4 % po 44,2 %). Podle názoru studentů by absolvent FTVS UK měl získat vzdělání zaměřené na pedagogicko-psychologické vzdělání typu „učitel – odborník“ (50 % – toto výrazně převyšuje ostatní odpovědi) a měl by mít vztah k dětem a umět učit (40,4 % a spolu se zájmem o rozvoj tělesné výchovy a sportu, kde odpovědělo 26,9 % studentů výrazně převyšují ostatní odpovědi).

2.2.3 Výzkumy zkušených (expertních) učitelů tělesné výchovy

Přestože Šafaříková (2003b) explicitně nepracuje s pojmem učitel tělesné výchovy (či trenér) jako expert (ale uvádí spojení učitel s delší praxí), vystihuje jeden z podstatných rysů expertnosti, když konstatuje, že „vyšší frekvenci druhů chování s vyjádřeným věcným obsahem“ (s. 5) zaznamenali právě u zmíněných učitelů s delší praxí a z hlediska obsahového je zajímavé, že tuto vyšší frekvenci zaznamenali také u učitelů, kteří „rádi vyučují některé konkrétní pohybové aktivity, protože jim lépe rozumí“ (s. 5). Totéž vyznamenali u trenérů s vyšší kvalifikací a věkově starších. Podle autorky to prokazuje jejich „větší způsobilost pregnantněji formulovat myšlenky, týkající se jak obsahu didaktického procesu, tak i organizace času“ (s. 5). Naproti tomu u začínajících učitelů pozorovali „značný výskyt verbálních projevů bez věcného obsahu“ (s. 5). Znamená to, že obsah nebyl vyjádřen jasně a zřetelně, ale vyplýval z kontextu. Z pohledu efektivity (pohybového) učení žáků má jednoznačně větší přínos vyjádření věcného obsahu. Své opodstatnění to má zejména v případech potřeby zkorigovat žákovo učení, čili exaktní vyjádření toho, co má žák zlepšit, je z pohledu žáka zásadní, aby tak došlo k nápravě.

Na učitele tělesné výchovy – experty, přesněji řečeno na to, jak vnímají vybrané oblasti své profesní socializace, se zaměřovali Janíková a Sliacky (2019 – některé výsledky viz také studie 4.4 v této práci). Na základě hloubkového interview s pěti respondenty se dospělo ke zjištění, že nejvýznamnější subjektivní determinantou se ukázal být silně pozitivní vztah k pohybovým aktivitám provázející učitele od dětství. Naproti tomu nejvýznamnější objektivní determinantou jsou žáci, resp. jejich individuální posun v oblasti pohybových aktivit.

V související studii se Janíková a Sliacky (2019 – vybrané výsledky viz také studie 4.5 v této práci) zaměřovali na zjištění, jaký význam přiřkládají učitelé experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v tělesné výchově. Výzkumný vzorek tvořilo pět učitelů expertů tělesné výchovy působících na brněnských základních školách, kteří pomocí Q-metodologie třídili determinanty expertního výkonu. Ukázalo se, že za nejvýznamnější determinantu expertního výkonu v tělesné výchově považují zkoumaní učitelé experti: organizační schopnosti učitele, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat a zaujetí pro výuku tělesné výchovy. Naopak mezi determinanty s nejmenším významem pro expertní výkon zařadili: učitelovu vlastní ukázkou, počet žáků, sportovní historii učitele tělesné výchovy, osobní meze a využívání metody „trestu“.

2.3 Shrnutí kapitoly

Empirické výzkumy zaměřené na učitele v různých etapách jejich profesního vývoje jsou u nás realizovány kontinuálně, nicméně jejich rozložení mezi učitelství různých aprobačních předmětů je nerovnoměrné. Pokud jde o obecněji zaměřené výzkumy (tj. o výzkumy nezohledňující oborová specifika daná aprobací), lze je rozdělit do čtyř okruhů, a to na výzkumy zaměřené na: motivy volby studia učitelství / učitelské profese, na uplatnění absolventů učitelství, na problémy začínajících učitelů a jejich profesní připravenost a na determinanty profesní socializace u zkušených učitelů.

Výzkumy zaměřené na učitele tělesné výchovy jsou četné a realizují se v kontinuitě od 70. let 20. stol., kdy byly prováděny pod zastřešujícím konceptem „osobnost

učitele tělesné výchovy“. Později se jejich těžiště přesunulo ke zkoumání profesního uplatnění absolventů a k hodnocení absolvované profesní přípravy studenty. V menší míře jsou za oblast tělesné výchovy zastoupeny výzkumy zaměřené na problémy začínajících učitelů tohoto oboru a pouze v ojedinělých případech jsou zkoumáni zkušení či expertní učitelé tělesné výchovy.

Ve svých výsledcích jsou si obecněji zaměřené učitelké výzkumy podobné s těmi, které se zaměřovaly na studenty a absolventy učitelství tělesné výchovy. Ukazuje se, že problém nenastupování, resp. odchodu z učitelké profese je trvalou výzvou. Potvrzuje se, že motivace ke studiu učitelství, resp. k učitelké profesi oscilují mezi motivem „chtít pracovat s dětmi/mládeží“ (výraznější je u studentů pro nižší stupně škol) a motivem „chtít se věnovat svému tomu oborovému“ (výraznější je u studentů pro vyšší stupně škol). Pokud jde o problémy začínajících učitelů (vč. učitelů tělesné výchovy), opakovaně se potvrzuje, že se cítí ne zcela dobře připraveni na výzvy praxe, jimiž jsou rozrůzněnost žáků, práce s rodiči, administrativa apod. Problémem pro ně také mnohdy je, když na své škole nemohou čerpat podporu od zkušenějších kolegů či od vedení školy. Jedním z podstatných důvodů ke změně školy mnohdy je právě chybějící podpora začínajících učitelů. Nicméně dlouhodobě a opakovaně je jako hlavní důvod odchodů ze školství uváděno nedostatečné finanční ohodnocení¹⁵.

Tuto kapitolu lze chápat jako pokus o ucelený přehled výzkumů k problematice absolventů oboru učitelství tělesné výchovy, začínajících učitelů (tělesné výchovy) i učitelů (tělesné výchovy) – expertů zaměřený na práce tuzemských autorů, a to s přihlédnutím na možný rozsah habilitační práce. Domníváme se, že náš přehled může přispět k identifikování tematických oblastí, kterým se věnovala velká, nebo naopak malá pozornost, a může zaměřit náš vlastní výzkum tak, aby na jedné straně

¹⁵ Podobné výsledky přináší i výzkum Lakoové (2006) na Slovensku, kde výzkumný vzorek tvořili studenti FTVŠ UK v Bratislavě. 85 % dotazovaných studentů si nedovede představit vykonávat učitelkou profesi mimo jiné i kvůli nízkému platovému ohodnocení. Podobně Tóthová (2007) v rámci hodnocení názoru absolventů FTVŠ UK v Bratislavě z let 2001–2005 zjistila, že 42 % absolventů pracuje mimo oblast tělesné výchovy a důvodem bylo právě nízké finanční ohodnocení. Z absolventů, kteří pracovali v profesi, kterou vystudovali, mělo ještě 52 % kromě svého hlavního zaměstnání také zaměstnání vedlejší (např. pracovali jako trenér, instruktor...).

udržoval kontinuitu a na druhé straně pokrýval témata doposud stojící stranou pozornosti.

Výzkumy prezentované v této kapitole a zejména jejich výsledky následně poslouží k tomu, aby k nim byla vztažena výzkumná zjištění z našich vlastních studií. K výzkumům zaměřeným na studenty učitelství (tělesné výchovy) budou vztaženy zejména výsledky studie 4.1. Zjištění z výzkumů začínajících učitelů (tělesné výchovy) vstoupí do konfrontace s výsledky našich studií 4.2 a 4.3. A výsledky výzkumů zkušených / expertních učitelů budou využity ve studiích 4.4 a 4.5.

V další kapitole se zaměříme na metodologii předkládané práce.

3 Metodologická východiska

Zastřešujícím cílem předkládané práce je zprostředkovat výzkumně podložené poznatky o procesech profesního vývoje a profesní socializace u absolventů učitelství tělesné výchovy na FSpS MU a u začínajících a zkušených učitelů tělesné výchovy tak, aby z nich bylo možné – vedle vlastního poznávacího přínosu – vyvozovat závěry pro jejich přípravné a další vzdělávání. Předkládaná práce je koncipována tak, že prezentuje výsledky pěti relativně autonomních výzkumných studií (kapitola 4) zaměřených na začínající a zkušené (expertní) učitele tělesné výchovy, které jsou zastřešeny obecnějšími (společnými) teoretickými východisky (kapitola 1) a metodologickými rámci či principy – o nich pojednává tato kapitola.

Napozadí diskuse přístupů a metod uplatňovaných ve výzkumech profesního vývoje a socializace učitelů (kapitola 3.1) je zde načrtnuta obecnější metodologická rozvaha nad námi použitými přístupy a metodami v rámci širšího výzkumného designu, resp. komplexní výzkumné strategie (kapitola 3.2). Konkrétně se jedná o absolventské dotazníkové šetření, biografická interview zahrnující případové studie a Q-metodologii. V kapitole 4 jsou uvedené metody následně specifikovány vzhledem ke konkrétním výzkumným studiím, přičemž je zde popsána i operacionalizace zkoumaných problémů.

3.1 Profesně biografický přístup aneb tázání se po učitelském životě

Vůdčím a současně zastřešujícím teoreticko-metodologickým přístupem, který se v této práci uplatňuje, je biografie, přesněji řečeno profesně biografický přístup (srov. Terhart et al., 1994). Klíčovým fenoménem, jenž je v profesně biografických výzkumech předmětem zájmu, je vývoj. Tento pojem v daném kontextu odkazuje ke stávání se profesionálem – v našem případě učitelem-profesionálem.

Při výzkumech v profesně biografickém přístupu se uplatňuje procesuální perspektiva. Je tomu tak proto, že samotné vymezení profesionality akcentuje procesualnost (stávání se). Vystihuje to Terhart (2001, s. 56), když uvádí: „Profesionalita má být nahlížena jako profesně biografický vývojový proces, což

znamená, že se rozvíjí v procesu stávání se učitelem. Ústředním problémem výzkumů zaměřených na učitelskou profesi je propojení empirické analýzy individuálních a/nebo skupinově či kohortově specifických vývojových procesů s modelem založeným na logice utváření profesní kompetence“.

V duchu kvalitativního výzkumného přístupu, který hledá prioritně odpověď na otázku *jak*, se pomocí profesní biografie typicky zkoumá, *jak je konstruována profesní identita*, a to na úrovni jednotlivců či skupin (kohort) nebo i profese jako takové (popř. dokonce profese situované do smíšeného profesního prostoru). Podobně na problematiku nahlíží Terhart (1987, s. 795), když upozorňuje, že „stávání se učitelem je vývojový proces, který se však neodehrává jako hladká a bezproblémová výměna pozicí a rolí, ani jako proces výhradně určovaný externím socializačním tlakem různých institucí, jimiž budoucí učitel prochází. Daleko spíše jde o vývojový proces vztažený k personalitě a identitě, který vyrůstá ze situačně a osobnostně specifických faktorů“.¹⁶

Je-li biografický výzkum výzkumem učitelů konkrétního vyučovacího předmětu či oboru, představuje pro něj profesní biografie speciální výzvu. Jak upozorňuje Volkmannová (2008), jde o to, že to „oborové“ se při utváření profesní identity propojuje s tím „pedagogickým“ (či v obráceném sledu). Utváření profesní identity se tak jeví jako proces rozšiřování původně oborově akcentované (sportovní) identity k identitě oborově didaktické / pedagogické (tělovýchovné).

Biografický přístup umožňuje, aby zkoumaná osoba nastolovala témata, která považuje osobně za relevantní (Volkmannová, 2008, s. 93). Biografie odkrývá učitelovo pojetí výuky, dává ho do souvislostí s jeho osobními i profesními zkušenostmi, odhaluje důvody, které učitele vedou k určitému jednání v určité situaci (Gavora, 2001; Švaříček, 2006). Pomáhá zevnitř pochopit učitelovo chování navenek. Často i samotný učitel si v průběhu takového výzkumu uvědomí, kdo nebo co mohlo mít významný vliv na jeho rozhodování a profesní vývoj.

¹⁶ Nutno dodat, že přístup ke stávání se profesionálem, který doceňuje pohled na utváření personality a identity, se rozvíjí v reakci na kritiku nadmíru sociologizovaného přístupu, který má tendenci uchopovat stávání se profesionálem pouze jako záležitost profesní socializace.

Lze shrnout, že profesní biografie hledá odpověď na otázku, kdo jsem já jako profesionál. Směřuje tedy k rekonstrukci profesního já. Z hlediska výzkumné metodiky spočívá dominantně v realizaci biografického (hloubkového, narativního) interview – tj. záznamu, analýze a vyhodnocení (profesního a osobního) života určité osoby. Typickými interpretačními kategoriemi přitom jsou: rodinné prostředí v době dětství, zkušenosti ze školy, vzory rolí, klíčové osoby, zlomové události (srov. Gavora, 2001). Frekventované je zpracování výstupů z biografických interview do podoby životního příběhu, což je „chronologie vlastního života vypovídaná člověkem, rekonstrukce života viděná vlastníma očima“ (Gavora, 2000, s. 166).

Není neobvyklé, že se v rámci biografického přístupu vedle interview uplatní také některé další metody sběru a analýzy dat. Samotnému biografickému interview může předcházet např. širší dotazníkové šetření, jehož prostřednictvím jsou ve větším souboru respondentů vyhledány konkrétní případy – informanti, kteří jsou následně pozváni k realizaci biografického interview. Poměrně častým je uplatnění životních příběhu či případových studií, a to v jejich různých podobách a formách.

Potud obecněji zaměřený výklad metodologických přístupů používaných ve výzkumech v této oblasti. V dalším textu budeme specifikovat uplatnění těchto přístupů v našem vlastním výzkumu.

3.2 Přístupy, metody a nástroje použité v této práci

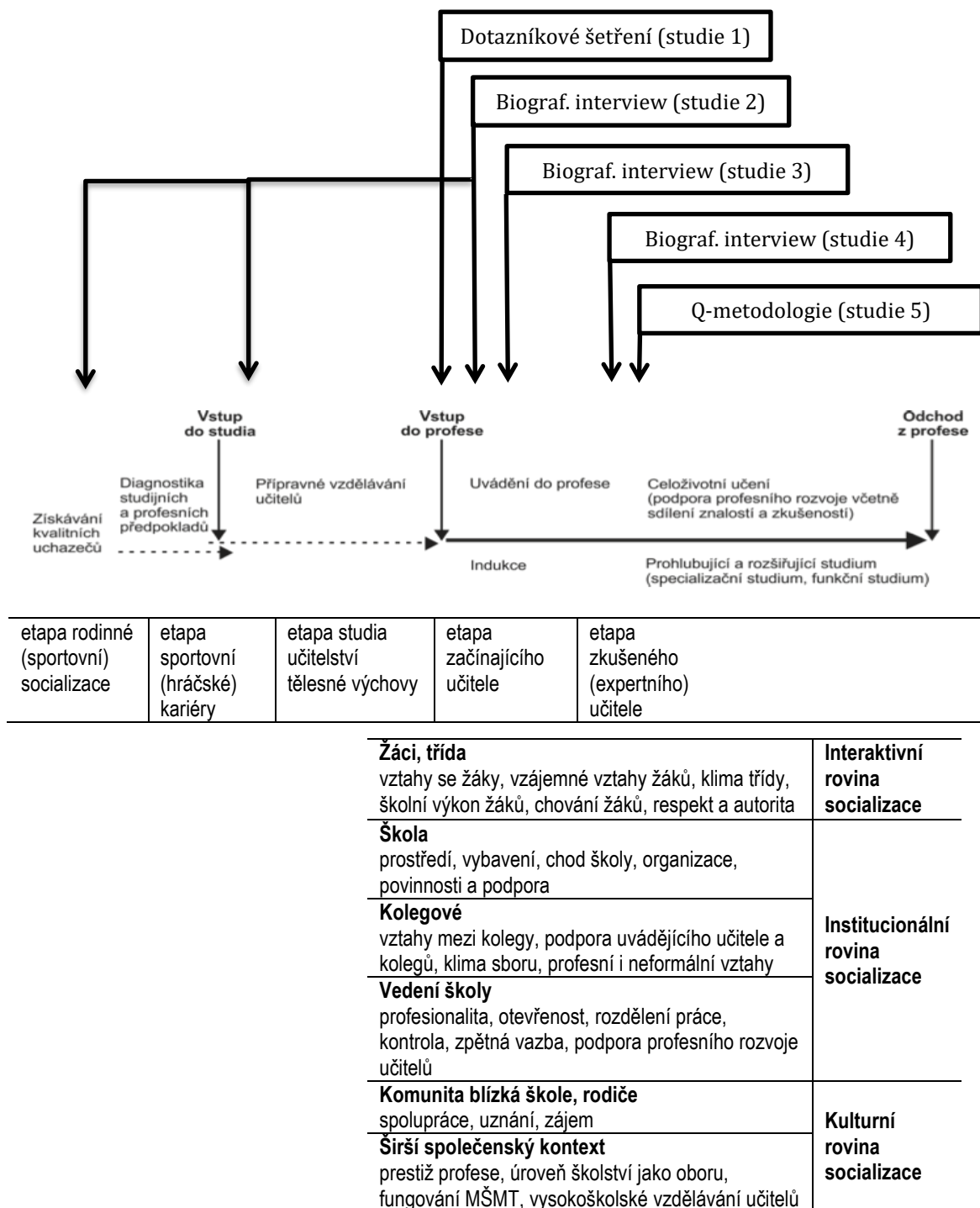
Na pomyslné mapě výzkumných paradigmat by bylo možné náš výzkum přiřadit nejspíše k interpretativnímu přístupu. Ten se podle Shulmana (1986, s. 18 an.) zaměřuje především na interakce mezi lidmi a prostředím, přičemž jde o rekonstrukci aktuálních významů, které lidé připisují tomu, co se v dané kultuře odehrává. Ve výzkumech zaměřených na (profesní) socializaci a enkulturaci se interpretativní přístup uplatňuje s cílem propracovat se k perspektivě aktérů a vyložit procesy socializace a enkulturace zevnitř.

Z uvedeného vyplývá, že v rámci daného přístupu (a tedy i v našich výzkumech) jsou sledovány subjektivní percepce jednotlivých aktérů. Nejde tedy o „objektivní“ zachycení stavu věci, nýbrž o zkoumání toho, jak se sledované problémy (související s profesním vývojem a profesní socializací) jeví v perspektivě námi zkoumaných osob.

Jak bylo vyloženo v Úvodu této práce, osou našeho výzkumu je teoretický model kombinující dimenzi *profesního vývoje* s dimenzí *profesní socializace*. Konkrétně vzato, zaměřujeme se na zkoumání dvou hlavních fází profesního vývoje – na začínající a na expertní učitele a na determinanty jejich profesní socializace v rovině interaktivní, institucionální a kulturní (obrázek 3.2.1).

Pokud jde o konkrétní výzkumné metody, použili jsme:

- a) Absolventské dotazníkové šetření (podrobněji viz kapitola 4.1.2) – v něm šlo o základní zjištění, jak se v souboru přibližně dvou stovek absolventů FSpS MU rozkládají různé varianty jejich profesního uplatnění. Sledovali jsme, jaké podíly absolventů vstoupily do učitelské profese, kolik jich v ní působí dodnes, jaký podíl absolventů do učitelské profese nikdy nenastoupil apod. Zajímaly nás také důvody nástupu do učitelské profese, resp. jejího opuštění apod. Vzhledem k další fázi našeho výzkumu (viz níže ad b) plnilo toto dotazníkové šetření orientační funkci – napomohlo nám identifikovat skupiny respondentů odlišné z hlediska profesního směřování.
- b) Biografické interview (podrobněji viz kapitola 4.2.2) bylo v návaznosti na absolventské dotazníkové šetření (viz výše ad a) realizováno se zástupci několika skupin respondentů odlišných z hlediska svého profesního směřování a vyústilo do prezentace formou životních příběhů. Biografické interview (v daném případě přesněji řečeno hloubkové interview s prvky biografie) se kromě toho uplatnilo při zkoumání okolností profesního vývoje a socializace začínajících a expertních učitelů tělesné výchovy (viz kapitoly 4.3.2, 4.4.2).
- c) Poměrně specifický postup – Q-metodologie (podrobněji viz kapitola 4.5.2) – byl uplatněn v rámci naší studie zaměřené na expertní učitele tělesné výchovy. Tento postup umožnil vyhodnotit vybrané determinanty expertního výkonu z hlediska jejich vnímané významnosti jednotlivými učiteli.



Obrázek 3.2.1: Metodologické přístupy použité v této práci

Vzhledem k tomu, že v této práci sledujeme jak obecný (resp. oborově neutrální), tak oborově specifický (tělovýchovný) rozměr učitelské profesionality, neobejdeme se bez rozpracování obecných a oborově specifických vývojových problémů. Konkrétní operacionalizace, které se k nim vztahují, jsou vyloženy v kapitole 4, odkud odkazují na teoretické ukotvení popsané v kapitole 1.

3.3 Shrnutí kapitoly

Charakteristiku výzkumu představeného v této práci shrnujeme v tabulce 3.3.1, a to ve struktuře: zastřešující cíl a dále cíle, výzkumné otázky a metodologie konkretizované pro jednotlivé výzkumné studie. V kapitole 4 jsou poté k dispozici podrobnější informace o zkoumaných souborech, výzkumných nástrojích, operacionalizaci proměnných apod.

V rámci této kapitoly jsme se zaměřili především na objasnění biografického přístupu (srov. Terhart et al., 1994), který umožňuje zkoumat profesní vývoj a profesní socializaci učitelů. Ten tvoří klíčovou část výzkumů absolventů, resp. začínajících i expertních učitelů tělesné výchovy, které prezentuje v kapitole 4.

Důležité je také dodat, že takto koncipovaný výzkum má mít přidanou hodnotu v tom, že umožňuje budovat systém podpory profesního rozvoje učitelů (či obecně profesionálů) ve vztahu k problémům a výzvám, s nimiž se (typicky) konfrontují v jednotlivých fázích profesního vývoje. V našem případě bychom k takovým snahám mohli s využitím výsledků této práce přispět za oblast učitelství tělesné výchovy, jak specifikujeme v závěrečné, páté kapitole.

Tabulka 3.3.1: Cíle a otázky sledované v této práci a použité metodologie

Pořadí studie	Zastřešující cíl práce jako celku	Konkretizované cíle	Výzkumné otázky	Použitá metodologie
Studie 1	Zprostředkovat výzkumně podložené poznatky o procesech profesního vývoje a profesní socializace u absolventů učitelství tělesné výchovy na FSpS MU a u začínajících a zkušených učitelů TV.	Vyhodnotit uplatnění absolventů oboru Učitelství TV pro ZŠ a SŠ.	Jak jsou rozloženy podíly absolventů mezi jednotlivé oblasti jejich uplatnění? Jaké důvody absolventi uvádějí v souvislosti se svým uplatněním, resp. s jeho změnou?	Absolventské dotazníkové šetření.
Studie 2		Na vybraných případech zdokumentovat proces stávání se učitelem TV. Popsat faktory, které mohou absolventy ovlivňovat v jejich rozhodování studovat učitelství TV a po ukončení působit v profesi učitele, příp. v jiné profesi.	Jaký průběh a jaké profesní vyústění může mít dráha absolventa? Jaké faktory (zkušenosti, okolnosti, motivace, aktéři) mohou vstupovat do rozhodování absolventů studovat učitelství TV a po ukončení působit v profesi učitele, příp. v jiné profesi?	Biografická interview. Životní příběhy.
Studie 3		Identifikovat problémy začínajících učitelů TV (absolventů FSpS MU) v přiřazení k jednotlivým oblastem jejich profesní socializace.	Jaké zásadní problémy reflektují začínající učitelé TV po nástupu do profese?	Biografická interview.
Studie 4		Zmapovat osobní a profesní události u učitelů expertů TV a v jejich rámci identifikovat (subjektivní a objektivní) determinanty, které ovlivnily rozvoj jejich expertnosti.	Jaké zásadní události v osobním a profesním životě ovlivnily učitele TV na cestě k expertnosti? Jaké determinanty se na utváření expertnosti učitele TV podílely?	Biografická interview.
Studie 5		Identifikovat determinanty, které souvisí s expertním výkonem v TV, a zachytit jejich subjektivní vnímání učiteli experty. Zjistit, jaký význam přikládají učitelé experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v TV a proč je takto hodnotí.	Jaký význam pro expertní výkon ve výuce tělesné výchovy přikládají učitelé experti jeho jednotlivým determinantám? Jaké důvody stojí za hodnocením jednotlivých determinant učitelů experty?	Q- metodologie.

4 Výzkumné studie a jejich výsledky

V této kapitole je představeno pět výzkumných studií zaměřených na učitele tělesné výchovy. Tyto studie jsou výsledkem naší výzkumné činnosti v letech 2015–2018 a byly podporovány interními specifickými projekty Fakulty sportovních studií MU v Brně¹⁷. Započali jsme tak v rámci našeho pracoviště (Katedra pedagogiky sportu FSpS MU) etapu kinantropologických a pedagogických výzkumů, jejichž ambicí bylo a i nadále bude zkoumat oblast školní tělesné výchovy jako jednu z primárních oblastí, která se významně podílí na utváření kladného vztahu ke sportu a celkově ke zdraví u dětí a mládeže jako celoživotního aktu.

V této práci rozpracováváme problematiku profese učitele tělesné výchovy a poukazujeme na její komplexnost, což se odráží i v obsahovém zaměření jednotlivých výzkumných studií. V jejich pozadí stojí myšlenka zkvalitňování vzdělávání učitelů tělesné výchovy na naší fakultě. V roce 2015 jsme tak realizovali výzkum učitelů expertů, přičemž od jeho výsledků jsme s ohledem na vzdělávání našich studentů očekávali, že identifikace a deskripce determinant profesního rozvoje jim může pomoci uvědomit si souvislosti s jejich vlastní osobností a profesionalitou a usnadní jim vstup do profese a následné působení v ní.

Poté jsme se zaměřili na začínající učitele, kteří ve výzkumu identifikovali problémy, s nimiž se při vstupu do praxe setkávali, a rovněž refletovali studium na naší fakultě z hlediska kvality přípravy na svoji budoucí profesi. Počet našich absolventů, kteří po ukončení učitelského vzdělávání působili v praxi, a také naše vlastní zkušenosti s výukou nás v roce 2018 dovedly k potřebě zjišťovat, kolik z absolventů oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy skutečně pracuje ve školství nebo kolik z nich alespoň zkusilo ve školství pracovat a kolik z nich vůbec do školství nenastoupilo a v blízké budoucnosti ani neplánuje nastoupit. Toto je totiž podstatná otázka kvality vzdělávání budoucích učitelů.

¹⁷ Na tomto místě uvádíme názvy a čísla projektů, díky nimž jsme mohli realizovat výzkumné studie prezentované ve čtvrté kapitole: (1) Charakteristiky expertního výkonu učitele tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ (ROZV/20/FSpS/08/2015), (2) Komparativní analýza profese učitelů tělesné výchovy v České republice a Norsku (ROZV/25/FSpS/05/2017), (3) Drop-out a jeho příčiny u absolventů učitelství tělesné výchovy (MUNI/A/1236/2017). Za poskytnutou podporu děkujeme.

Výzkumné studie jsme seřadili v logice modelu profesního vývoje od absolventů, přes začínající učitele k učitelům expertům, jak zde uvádíme:

1. Nejdříve prezentujeme výzkumnou studii zaměřenou na uplatnění absolventů FSpS MU jako učitelů tělesné výchovy na základních nebo středních školách.
2. Na základě výsledků z dotazníkového šetření jsme vybrali zástupce hlavních skupin, tj. ty, kteří po ukončení FSpS MU: (a) nastoupili do školství na plný úvazek a buď stále působí ve školství, nebo už ve školství nepůsobí; (b) nastoupili do školství na částečný úvazek a paralelně s učitelskou profesí působili i v jiné profesi, příp. ještě studovali a buď stále působí ve školství, nebo už ve školství nepůsobí; (c) do školství nenastoupili, ať už z vlastního rozhodnutí nebo vlivem jiných faktorů – např. nesehnali místo učitele v žádné škole.
3. Poté jsme se u začínajících učitelů zaměřili na reflexi jejich profesní přípravy s cílem identifikovat aktuální problémy, které ve školní praxi vnímají, a s cílem zjistit, jak tyto problémy souvisí s jejich přípravou na učitelskou profesi na FSpS MU.
4. Následně byla věnována pozornost učitelům expertům, resp. tomu, jak vnímají okolnosti své profesní socializace a svůj profesní vývoj (snažili jsme se o postihnutí zásadních událostí v osobním i profesním životě).
5. Poslední výzkumná studie se zaměřuje na determinanty expertního výkonu tak, jak je u sebe pociťují jednotliví učitelé tělesné výchovy.

Každá výzkumná studie je prezentována v samostatné kapitole a zahrnuje výzkumné cíle a otázky, metody sběru a analýzy dat, výsledky výzkumu a jejich diskuzi.

4.1 Začínající učitelé: uplatnění absolventů

Z pohledu školského managementu je klíčovou aktivitou sledování uplatnění absolventů škol v praxi. Vypovídá to o prestiži studovaného oboru a školy, slouží jako ukazatel pro potenciální zájemce o studium, naznačuje možné koncepční změny ve studijních oborech či programech apod. V této kapitole se zaměříme na absolventy oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy FSpS MU a navážeme tak na celou řadu již realizovaných výzkumů (podrobněji kapitola 2), které svědčí o významu této problematiky.

Absolventi bývají většinou zkoumáni prostřednictvím dotazníkového šetření (srov. výzkumy prezentované v kapitole 2.1.2 a 2.2.1). Tak tomu bylo i v našem případě. Snahou bylo oslovit co možná největší počet absolventů zmíněného oboru s cílem kategorizovat je podle toho, zda po absolvování fakulty nastoupili do školství, či nikoli. Tyto výsledky jsme dále zhodnotili také v kapitole 4.2, kde jsme se zástupci jednotlivých kategorií vedli biografické interview, abychom prohloubili získané poznatky.

Přestože výzkumný vzorek nečítal mnoho respondentů ($n = 195$), pokusili jsme se – i s vědomím jistých limitů takto realizované výzkumné studie – o hledání základních příčin, které způsobují, že někteří absolventi vstoupili do školství a stále v něm zůstávají, jiní sice vstoupili, ale už v něm nepůsobí, a někteří do školství vůbec nenastoupili.

4.1.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky

Cílem této výzkumné studie bylo vyhodnotit uplatnění absolventů oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy na FSpS MU. Šlo o hledání odpovědí na otázky: kolik absolventů vstoupilo do učitelské profese, kolik jich v této profesi působí dodnes, kolik absolventů do učitelské profese nikdy nenastoupilo apod. Dále nás zajímaly důvody, které absolventy vedly k nastoupení do učitelské profese, resp. k jejímu opuštění, popř. k tomu, že do této profese nikdy nenastoupili.

Na základě těchto cílů jsme formulovali tyto výzkumné otázky:

1. Jak jsou rozloženy podíly absolventů mezi jednotlivé oblasti jejich uplatnění?
2. Jaké důvody absolventi uvádějí v souvislosti se svým uplatněním, resp. s jeho změnou?

4.1.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat

Základní soubor tvořili všichni absolventi oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy FSpS MU v Brně, kteří ukončili své studium v letech 2013–2017. Z tabulky 4.1.1 je patrný celkový počet absolventů tohoto oboru s ohledem na rok ukončení studia a také s ohledem na pohlaví.

Tabulka 4.1.1: Charakteristika výzkumného souboru a vzorku

Rok absolutoria	Celkový počet absolventů			Absolventi zařazení do šetření		
	Celkem	Muži	Ženy	Celkem	Muži	Ženy
2013	94	42	52	13	9	4
2014	74	37	37	18	9	9
2015	89	47	42	36	22	14
2016	79	48	31	48	27	21
2017	88	51	37	80	41	39
CELKEM	424	225	199	195	108	87

Za vhodnou metodu pro zjišťování dat sloužících k popisu profesní situace absolventů je považován dotazník, jehož předností je možnost oslovení širokého spektra respondentů. Elektronická forma dotazníku navíc umožňuje časovou i prostorovou flexibilitu. Také proto se uplatňuje v řadě (nejen absolventských) výzkumů, jak je patrné z přehledu v kapitole 2.

Dotazník byl konstruován v souladu s hlavním cílem této výzkumné studie. Obsahoval uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky. Jeho první část se zaměřovala na identifikaci absolventa (jméno a příjmení, vystudovaná aprobace, rok ukončení). Jméno a příjmení bylo nutné uvést s ohledem na další část výzkumné studie, a to realizace biografického interview se zástupci jednotlivých skupin (více kapitola 4.2). Další zásadní otázka směřovala k jeho uplatnění po ukončení studia učitelství na FSpS MU, kde volil např. z těchto odpovědí: nastoupil jsem do školství na plný úvazek, nastoupil jsem do školství na částečný úvazek, pokračoval jsem ve studiu,

nastoupila jsem na mateřskou/rodičovskou dovolenou, nikdy jsem do školství nenastoupil apod. Volba odpovědi byla zásadní pro navazující otázky, které se obsahově lišily v kontextu zvolené odpovědi. Podstatnou část dotazníku tvořily i otevřené otázky, které se dotazovaly po důvodech setrvání ve školství, opuštění školství, vykonávání jiné profese apod. Před samotným použitím dotazníku v tomto šetření proběhla jeho pilotáž na 14 osobách – zejména začínajících učitelích jiného aprobačního předmětu a na studentech FSpS MU. Na základě toho byl dotazník mírně modifikován – konkrétně byly zpřesněny a rozšířeny kategorie uplatnění absolventů. Dotazník byl zpracován v elektronické formě na serveru / v aplikaci survio.com.

Distribuce dotazníku probíhala v červnu až říjnu 2018. Absolventy jsme oslovovali prostřednictvím e-mailových adres, ale také sociálních sítí. Celkově vyplnilo dotazník 195 respondentů (žádný z dotazníků nebylo nutné vyřadit). Počet respondentů v jednotlivých letech i zastoupení z hlediska pohlaví přehledně uvádí tabulka 4.1.1.

Pokud jde o návratnost dotazníku, ta vychází z předpokladu, že všichni absolventi dostali (ať už formou e-mailu či avíza na sociálních sítích) žádost o jeho vyplnění. Tento předpoklad však nebyl dodržen, protože na některé absolventy jsme nedohledali kontakt (absence emailové adresy, příp. nejsou registrováni na sociálních sítích či nejsou registrováni pod svým jménem), někteří již nepoužívají uvedenou emailovou adresu apod. Nebylo tedy možné zjistit, kdo žádost o vyplnění dotazníku obdržel, ale nereagoval na ni, a kdo ji vůbec nedodržel. Nemožnost kontaktovat zejména absolventky byla dána faktem, že se od doby ukončení studia mohly vdát a změnit si příjmení. Znamenalo to, že takové kontakty jsou nedohledatelné. Tyto důvody platily zejména pro absolventy v letech 2013 a 2014, jak ukazuje tabulka 4.1.1. Pomineme-li zmíněné problémy a budeme-li počítat návratnost ze základního souboru ($n = 424$), pak činí 45,99 % (195 respondentů).

Analýza dat probíhala v programu Microsoft Excel a v programu Wolfram Mathematica a zahrnovala základní popisnou statistiku a korelace. Kódování otevřených odpovědí probíhalo směrem od induktivního k deduktivnímu.

Znamenalo to, že jsme nejdříve zaznamenávali kódy podle obsahu výpovědí respondentů. Ty jsme následně seskupovali do kategorií s ohledem na to, abychom podstatné kategorie mohli vizualizovat formou těch obrázků, které pojednávají o důvodech nastoupení či nenastoupení do školství. Jsou součástí následující kapitoly 4.1.3.

4.1.3 Vybrané výsledky výzkumu

Námi zkonstruovaný nestandardizovaný dotazník umožnil získat poměrně velké množství dat. Pro účely této práce budeme pracovat pouze s některými z nich¹⁸: nejdříve popíšeme výzkumný vzorek s ohledem na celkový počet respondentů dle pohlaví, dle vystudovaného oboru/směru, dle pohlaví u jednotlivých oborů/směrů a dle formy studia u jednotlivých oborů/směrů. Důležitý bude zejména popis výzkumného vzorku s ohledem na to, zda nastoupili či nenastoupili do školství, a dále pak charakteristika důvodů, které ve vztahu ke svému profesnímu rozhodování a směřování respondenti uváděli. Popis chápeme jako základ, který nám následně umožní zaměřit se na vyhledávání souvislostí mezi vybranými proměnnými.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 195 absolventů oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy FSpS MU. Jak je patrné z obrázku 4.1.1, nejvíce respondentů absolvovalo tento obor v roce 2017 – celkem 80 respondentů (41 mužů a 39 žen). S ohledem na časové hledisko má počet respondentů klesající tendenci. V roce 2016 to bylo 48 respondentů (27 mužů a 21 žen), v roce 2015 se jednalo o 36 respondentů (22 mužů a 14 žen), v roce 2014 to bylo už jen 18 respondentů (9 mužů a 9 žen) a v roce 2013 jen 13 respondentů (9 mužů a 4 ženy).

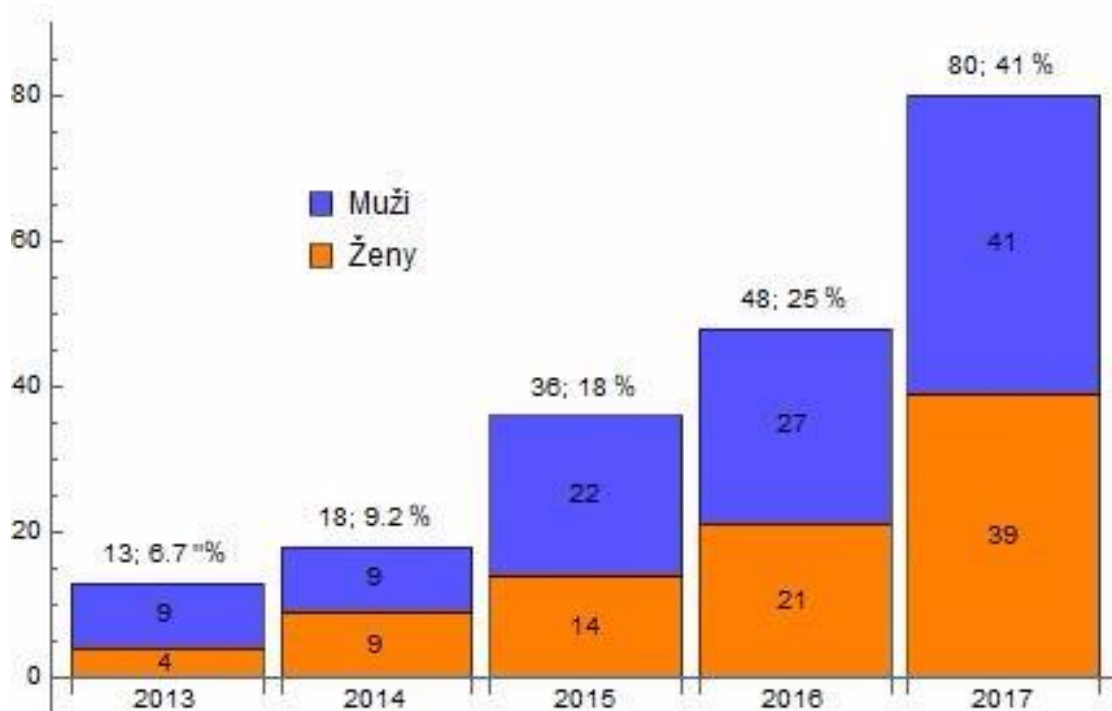
Vysvětlení pro tyto počty hledejme:

1. V již zmiňovaných sociálních sítích: v posledních dvou – třech letech jsme mezi studenty FSpS MU zaznamenali tendenci k zakládání tzv. tajných skupin na facebooku, které sloužily primárně ke komunikaci a k výměně informací během studia. Nyní je studenti dále používají jako zdroj různých informací – např.

¹⁸ Data, která zde nevyužijeme, plánujeme podrobit dalším analýzám a výsledky publikovat jako dílčí studie v odborných časopisech.

prostřednictvím nich nabízejí volná místa pro učitele na školách, kde působí. Dále je používají pro domluvu na osobní setkávání či v případě našeho výzkumu jako jeden z možných kanálů, jak oslovit co největší počet respondentů. Umístění avíza o našem dotazníku do těchto skupin napomohlo získat respondenty.

2. V sounáležitosti s fakultou: domníváme se, že čím později respondenti absolvovali FSpS MU, tím více se cítí být ještě součástí fakultní komunity (více viz kapitola 4.3) a jsou ochotni zapojit se do šetření, které fakulta realizuje.
3. V osobní zkušenosti se mnou – distributorkou dotazníku: usuzujeme, že fakt, že jsem absolventy z let 2017 a 2016 vyučovala po celou dobu jejich magisterského studia učitelství tělesné výchovy, se pozitivně odrazil v návratnosti. Absolventy z roku 2015 jsem učila jen částečně a absolventy z roku 2014 a 2013 téměř vůbec, jelikož jsem byla v té době na rodičovské dovolené. Podíl respondentů je za tyto roky nižší.

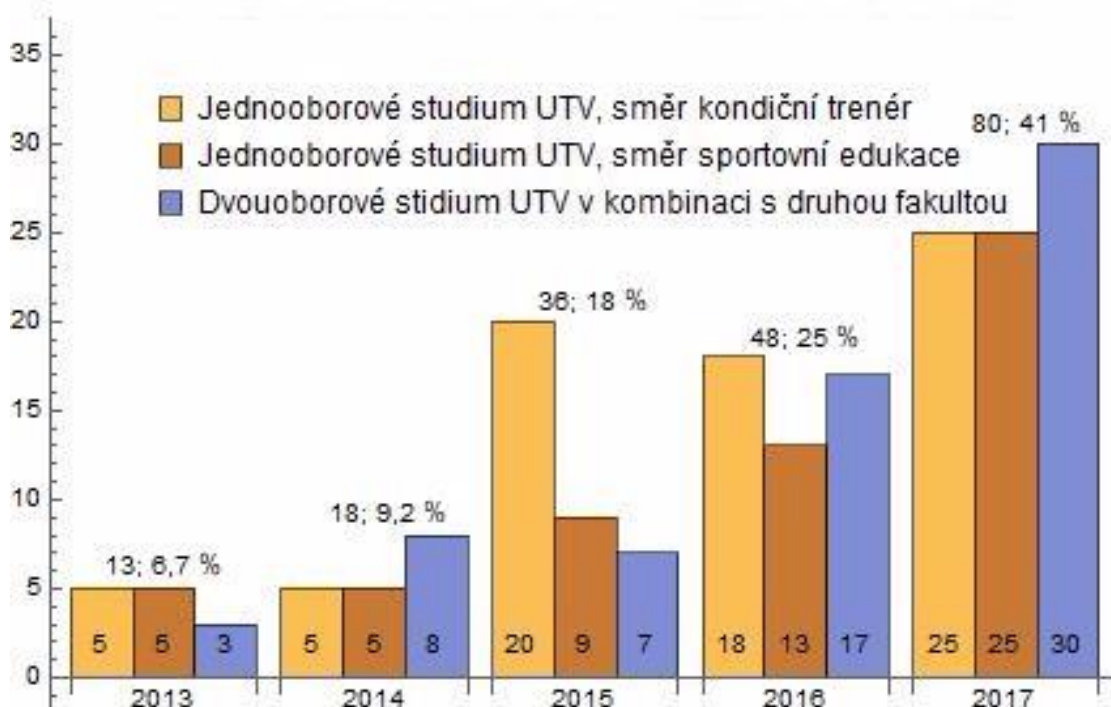


Obrázek 4.1.1: Charakteristika výzkumného vzorku dle pohlaví

Kromě rozložení výzkumného vzorku dle pohlaví nás zajímalo, kteří absolventi s ohledem na vystudovaný obor dotazník vyplnili. Obor Učitelství tělesné výchovy

pro základní a střední školy studovaly dvě, resp. tři skupiny: jednalo se o jednooborové studium učitelství tělesné výchovy, a to buď se směrem kondiční trenér (zkratka KT), nebo se směrem sportovní edukace (zkratka SE), nebo se jednalo o dvouoborové studium učitelství tělesné výchovy v kombinaci s jinou, většinou Pedagogickou fakultou MU (zkratka TV45), přičemž mezi frekventované kombinace oborů patřila tělesná výchova s občanskou výchovou, zeměpisem, matematikou, přírodopisem, informační a technickou výchovou, ojediněle s anglickým jazykem, francouzským jazykem, fyzikou, hudební výchovou, dějepisem, speciální pedagogikou a učitelstvím pro 1. stupeň základních škol.

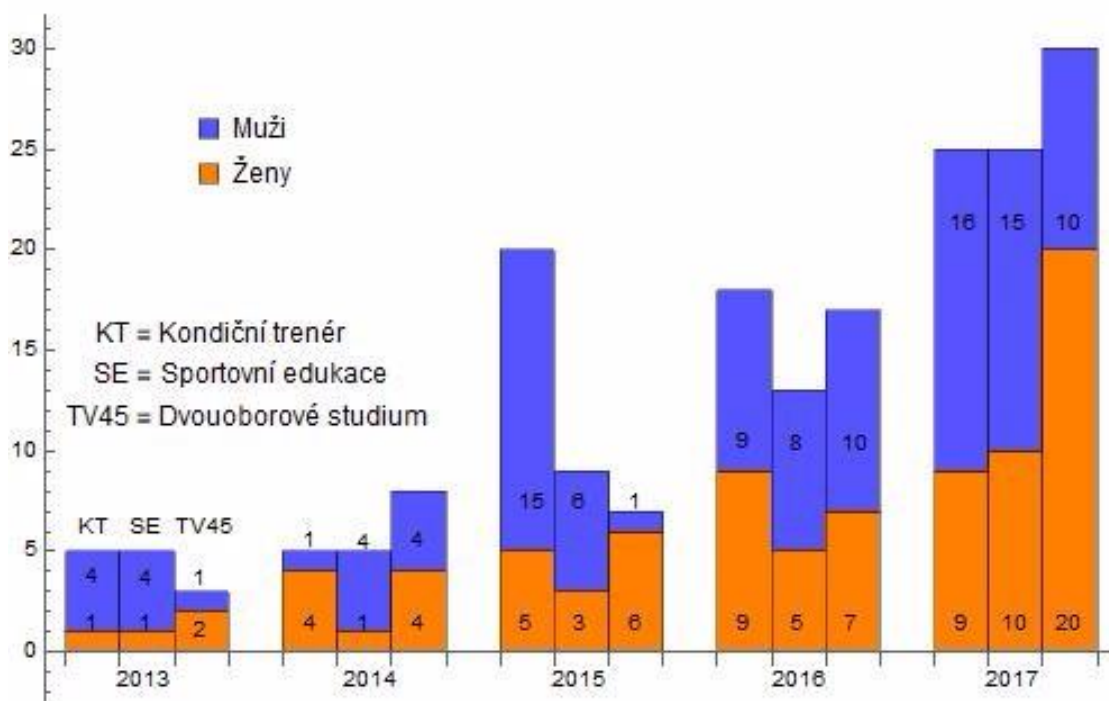
Počet respondentů z uvedených tří skupin (KT, SE, TV45) uvádí obrázek 4.1.2.



Obrázek 4.1.2: Charakteristika vzorku dle vystudovaného oboru/směru

Jak je patrné na obrázku 4.1.2, mírně převažují respondenti, kteří mají vystudované učitelství tělesné výchovy se směrem kondiční trenér (celkem 73). Následují je respondenti s dvouoborovým studiem (celkem 65) a nejméně respondentů bylo ze skupiny učitelství tělesné výchovy se směrem sportovní edukace (celkem 57). Podle počtu lze však konstatovat, že zastoupení ze všech skupin je poměrně vyvážené.

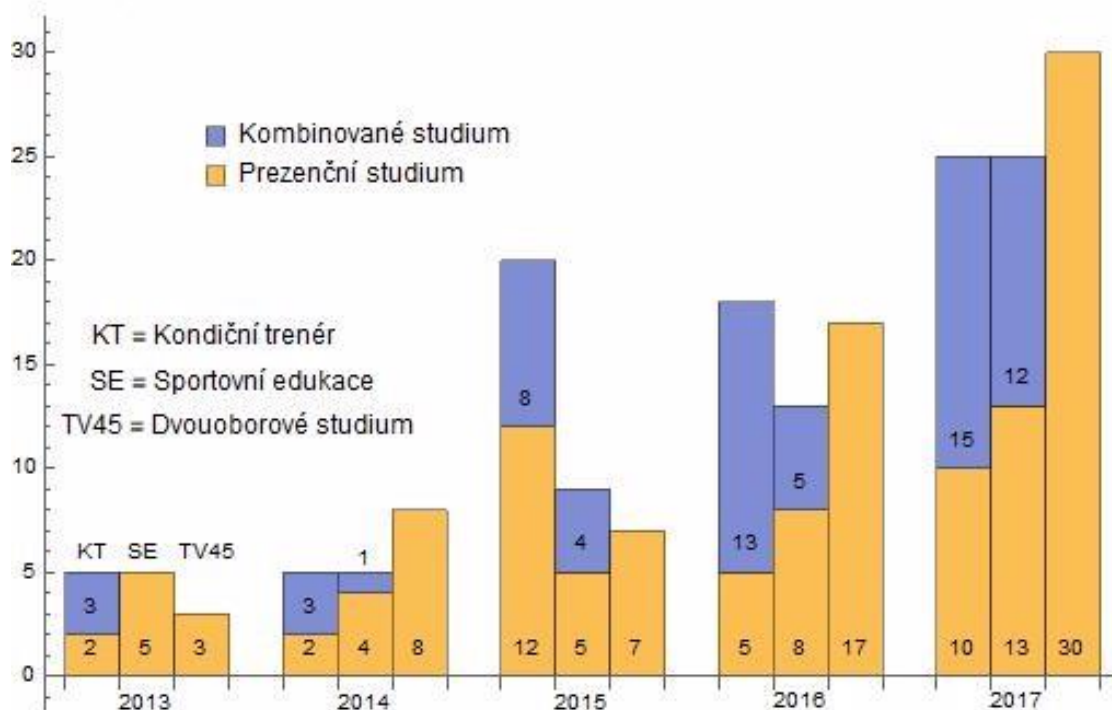
S ohledem na vystudovaný obor/směr nás zajímalo dělení dle pohlaví (obrázek 4.1.3).



Obrázek 4.1.3: Charakteristika vzorku dle pohlaví u jednotlivých oborů/směrů

Celkem se výzkumu zúčastnilo 108 mužů a 87 žen. Nejvíce mužů bylo zastoupeno z dvouoborového studia (celkem 45), dále to byl směr kondiční trenér (celkem 37) a směr sportovní edukace (celkem 26). U žen převažovalo jednooborové studium učitelství tělesné výchovy se směrem sportovní edukace (celkem 39), následovalo ho dvouoborové studium (celkem 28) a jednooborové studium se směrem kondiční trenér (celkem 20).

Pro dokreslení výzkumného vzorku uvedme zastoupení respondentů dle formy studia, kterou absolvovali: prezenční (P), či kombinovanou (K). Z obrázku 4.1.4 je patrné rozložení absolventů ze zmiňované formy studia v rámci vystudovaného oboru/směru.



Obrázek 4.1.4: Charakteristika vzorku dle formy studia u jednotlivých oborů/směrů

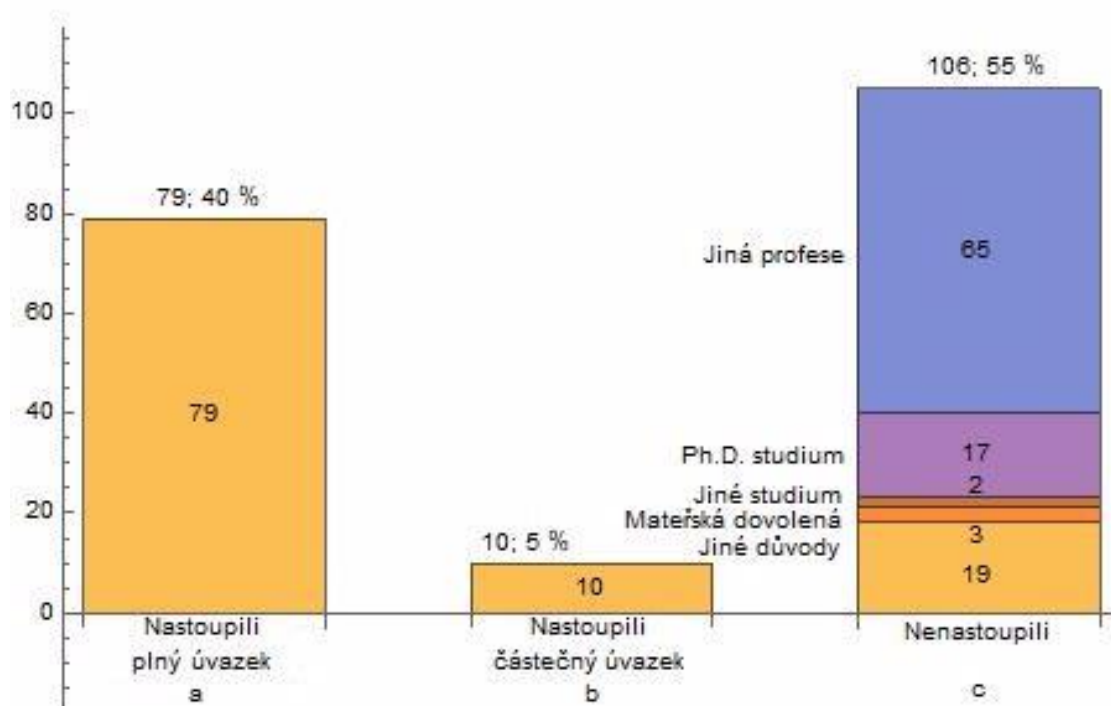
Ukazuje se (obrázek 4.1.4), že většina respondentů, která dotazník vyplnila, byla z prezenčního studia (131 respondentů). Z kombinovaného studia bylo 64 respondentů. Pokud bychom specifikovali respondenty podle oboru/směru, pak nejvíce respondentů z prezenční formy studia studovalo dvouoborové studium (celkem 59), potom jednooborové studium směr kondiční trenér (celkem 42) a směr sportovní edukace (celkem 22). U kombinované formy studia byly počty u jednooborového studia vyvážené s mírnou převahou směru sportovní edukace (celkem 35) následoval směr kondiční trenér (celkem 31). Nabídka kombinované formy studia se úzce váže na jednooborové studium učitelství tělesné výchovy, proto v této formě nenajdeme zástupce dvouoborového studia.

Bližší pohled na jednotlivé skupiny absolventů

Cílem naší studie a této kapitoly je vyhodnotit uplatnění absolventů oboru učitelství tělesné výchovy. Doposud jsme se zaměřili na popis výzkumného vzorku z různých aspektů (např. pohlaví, vystudovaný obor/směr, forma studia). Považujeme za důležité rozkrýt tyto aspekty, protože lze předpokládat, že na základě profesního vývoje se jedinci rozhodují o volbě oboru studia a následně o své budoucí profesi.

Pro zodpovězení výzkumné otázky, která se ptá, jak jsou rozloženy podíly absolventů mezi jednotlivé oblasti jejich uplatnění, jsme absolventy na základě jejich odpovědí z dotazníku kategorizovali do tří oblastí: (a) nastoupili do školství na plný úvazek a buď stále působí ve školství, nebo už ve školství nepůsobí; (b) nastoupili do školství na částečný úvazek a paralelně s učitelskou profesí působili i v jiné profesi, příp. ještě studovali a buď stále působí ve školství, nebo už ve školství nepůsobí; (c) do školství nenastoupili, ať už z vlastního rozhodnutí nebo vlivem jiných faktorů – např. v žádné škole, kterou oslovili, nebylo volné místo učitele (tělesné výchovy).

Tato kategorizace není nahodilá, nýbrž odráží míru profesního uplatnění – od plného uplatnění ve školství (plný úvazek), přes částečné uplatnění (částečný úvazek) až po uplatnění v jiné profesi (obrázek 4.1.5). Přičemž to, že někdo působí na plný úvazek ve škole, nemusí znamenat, že se chtěl uplatnit jako učitel. Naopak to, že někdo nenastoupil do školství, neznamená, že profesi učitele vykonávat nechtěl.



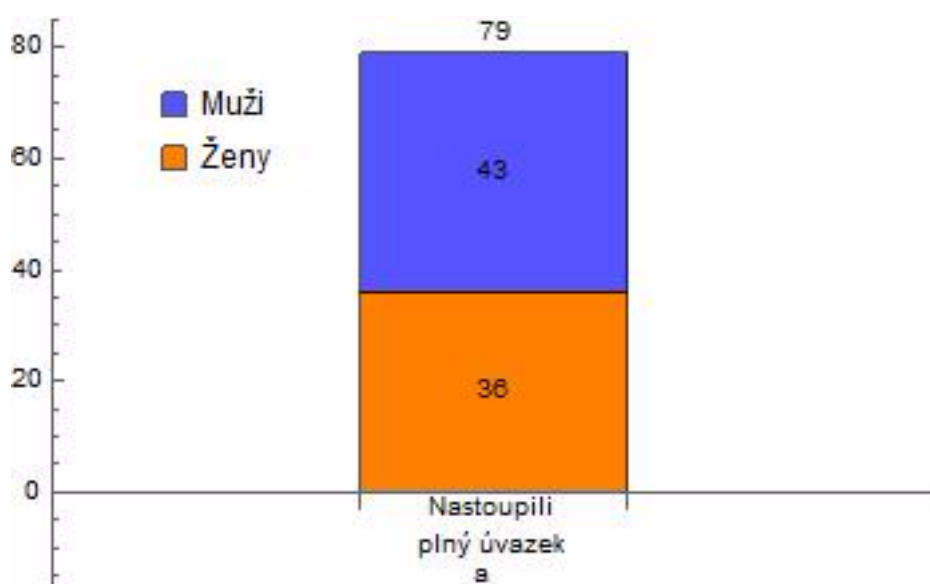
Obrázek 4.1.5: Kategorizace absolventů dle míry uplatnění ve školství po ukončení studia

Z obrázku 4.1.5 je patrné, že více než polovina respondentů (celkem 106) po ukončení studia učitelství tělesné výchovy nenastoupila do školství (kategorie c).

Druhou nejvíce početnou skupinu tvoří absolventi, kteří nastoupili do školství na plný úvazek (celkem 79, kategorie a). Poslední skupinu, která se od dvou předchozích značně odlišuje počtem, je skupina absolventů, kteří nastoupili do školství na částečný úvazek (celkem 10, kategorie b). Konkrétnější popis včetně důvodů, proč absolventi nastoupili či nenastoupili do školství, uvádíme vždy u konkrétní kategorie.

Kategorie „a“ – nastoupili do školství na plný úvazek

Jak už jsme uvedli výše, do této kategorie spadají absolventi, kteří ihned po ukončení studia nastoupili na plný úvazek do školy. Celkem se jednalo o 79 respondentů, z toho 43 mužů a 36 žen (obrázek 4.1.6). Celková délka praxe se u těchto absolventů pohybovala v rozmezí 1 roku až 6 let. Nejvíce absolventů působilo v praxi 2 roky (21) a 1 rok (18), což koresponduje s tím, že nejvíce odpovědí jsme získali od respondentů, kteří ukončili své studium v letech 2016 a 2017. Zjistili jsme, že naši absolventi působili na různých stupních a typech škol: 25 z nich uvedlo, že vyučovali jen na 2. stupni ZŠ; 22 vyučovalo na 1. i 2. stupni ZŠ; 17 působil na středních školách; 7 pouze na 1. stupni ZŠ; 4 vyučovali jak na 2. stupni ZŠ, tak i na střední škole a zbytek působil buď na VŠ (2), či na ZUŠ (2).

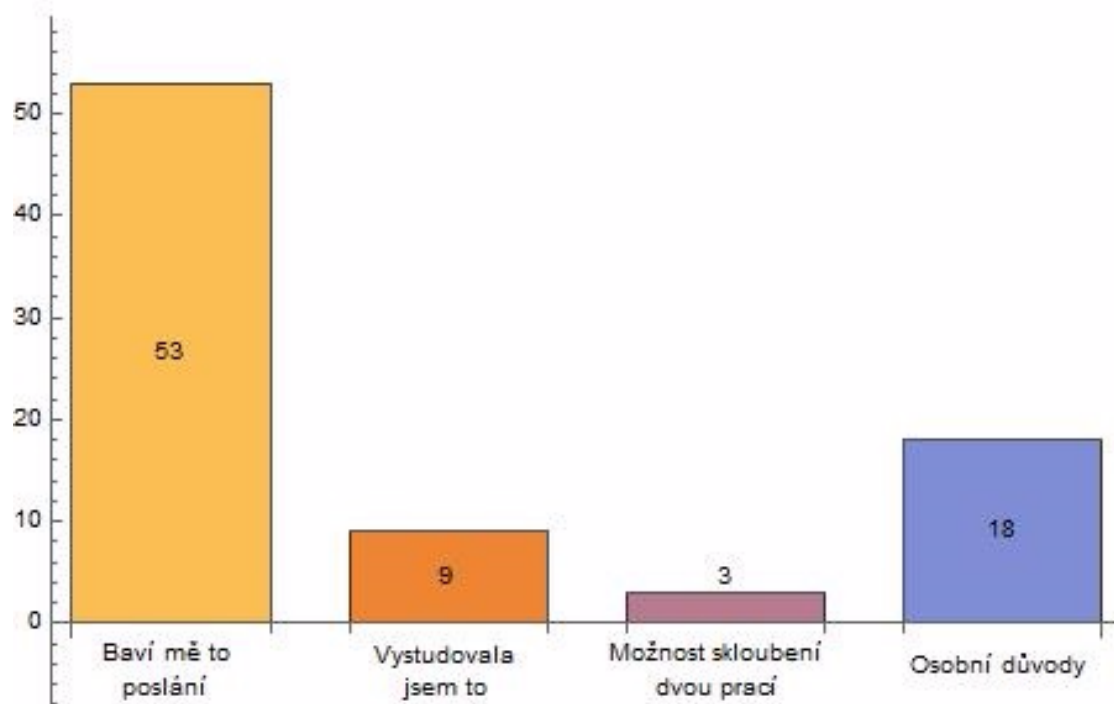


Obrázek 4.1.6: Přehled absolventů, kteří nastoupili do školství na plný úvazek

U těchto absolventů nás zajímaly důvody, proč nastoupili do školství na plný úvazek. Jak je patrné z obrázku 4.1.7¹⁹, převažovaly pozitivní důvody spadající převážně do interaktivní roviny socializace (obrázek 3.2.1), která se týká přímé pedagogické činnosti se žáky. Nejvíce respondentů (53) odpovídalo, že je práce baví a naplňuje. Setkávali jsme se s odpověďmi jako např.: „Baví mne pracovat s dětmi a mládeží na jejich rozvoji. Je to životní náplň. Povolání je mi koníčkem“, nebo „Je to výzva a baví mě se s každou odučenou hodinou posouvat dál. Baví mě, že je to velmi různorodá práce“, „Ráda pracuji s žáky a předávám jim vědomosti či dovednosti“. Druhou nejpočetnější kategorií (18) byla kategorie nazvaná „osobní důvody“. Do ní jsme shlucovali odpovědi, které reflektovaly zejména institucionální rovinu socializace, tj. úroveň konkrétní školy (obrázek 3.2.1). Respondenti nastupovali do školy, kterou většinou již znali. Proto mezi časté důvody patřily dobré vztahy s kolegy a vedením, příp. prostředím: „Učitelství je svým způsobem krásná práce, mám kolem sebe fajn kolegy a dobré vedení školy a pěkné prostředí pro výuku“; „Příjemné pracovní prostředí, mám tu práci ráda“. Objevovaly se zde ale i odpovědi, které se týkaly některých výhod učitelské profese: „Práce mě baví, dovolená a volné dny přes víkendy, Vánoce a jiné svátky“; „Baví mě to, mám dost volného času pro rodinu“; nebo „Je to rodinná tradice“. V kategorii „Vystudoval/a jsem to“ se prakticky objevovaly totožné odpovědi s názvem této kategorie, a to: „Vystudovala jsem to“. Někteří absolventi volili nastoupení do školství záměrně s tím, že se tato profese dá skloubit s jinou. Do kategorie „možnost skloubení dvou prací“ jsme řadili tyto odpovědi: „Moje práce se dá spojit i s prací trenéra ve sportovním klubu“; „Dělám ještě trenéra volejbalu“.

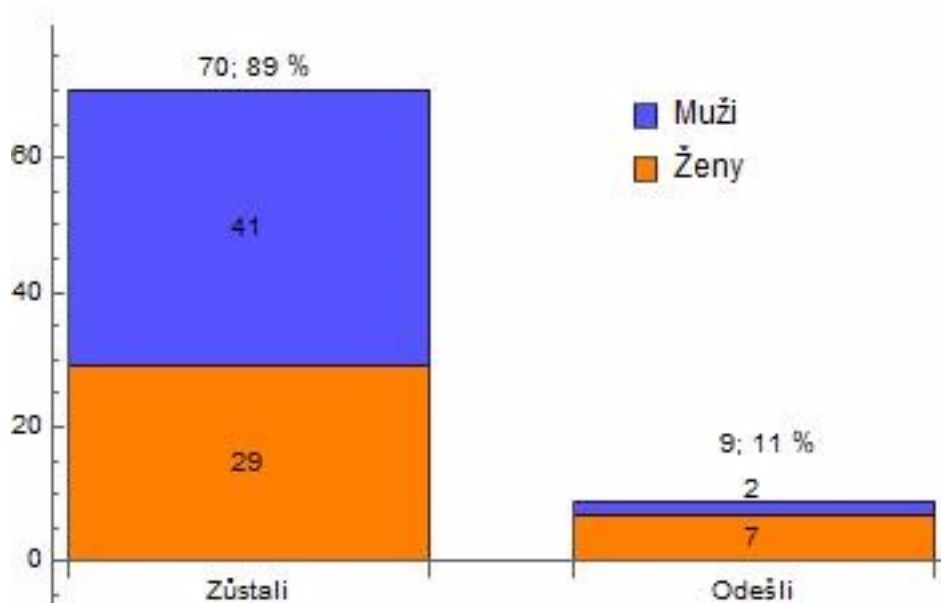
Z analýz jednotlivých výpovědí vyplývá, že většina absolventů (v této kategorii „a“) nastoupila do školství záměrně a dá se říci, že jsou pozitivně motivováni k výkonu učitelské profese. Snad jen jednu odpověď bychom mohli klasifikovat jako neutrální – tento absolvent nastoupil do školství proto, že „to byla moje momentálně nejlepší pracovní příležitost“.

¹⁹ Počet odpovědí je vyšší (83), než počet respondentů (79). Je to dáno tím, že někteří respondenti uváděli více odpovědí.



Obrázek 4.1.7: Důvody vedoucí k nastoupení do školství

V kontextu neutrálně laděné odpovědi jsme se zajímali o to, kolik absolventů již školství opustilo (obrázek 4.1.8). Z celkového počtu 79 respondentů to bylo 9 (2 muži a 7 žen), což tvoří 11 % respondentů z kategorie „a“.

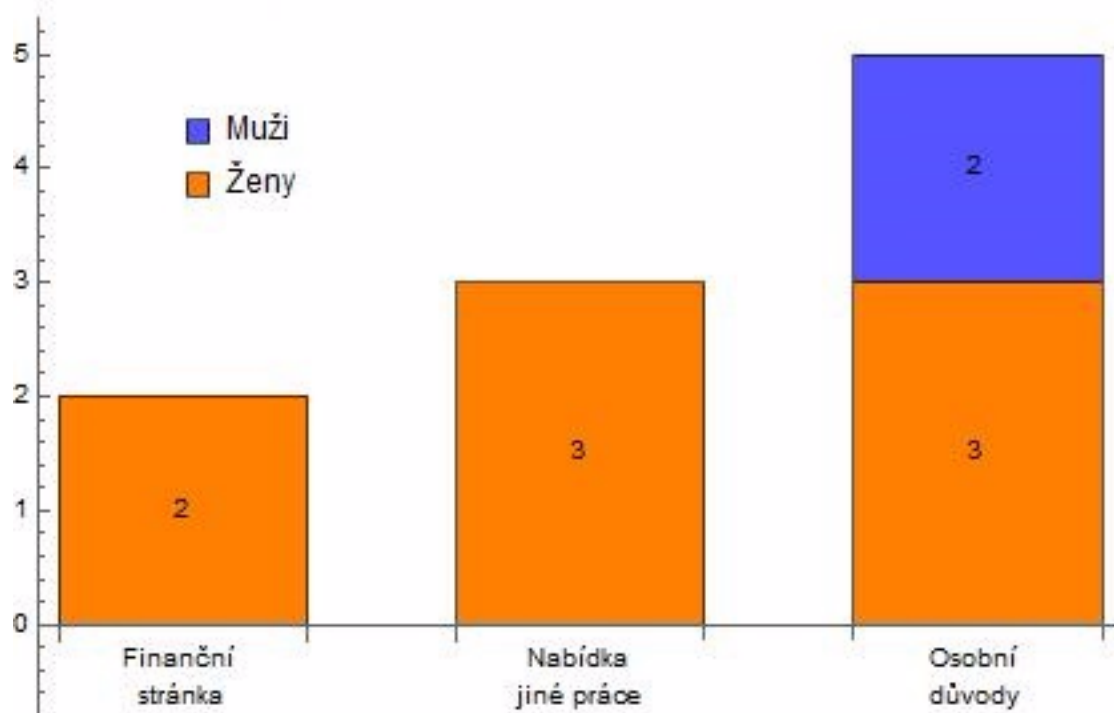


Obrázek 4.1.8: Profesní situace absolventů po nástupu do školství

Délka praxe u všech učitelů byla jeden rok, nebo méně. Odchod učitelů ze školství, označovaný také jako „drop-out“, je charakteristický tím, že školství opouštějí zejména začínající učitelé s délkou praxe do 3 let (srov. Píšová & Hanušová, 2016).

Mezi důvody odchodu ze školství²⁰ (obrázek 4.1.9) dominovaly „osobní důvody“, které jen zčásti reflektovaly interaktivní rovinu socializace (obrázek 3.2.1): „Práce s dětmi mě nenaplňovala natolik, abych v ní chtěla pokračovat v dalších letech“, spíše se týkaly osobnosti respondentů – jde tedy o subjektivní determinanty profesní socializace: „Důvody jsou těžko popsateľné..., psychická nepohoda od prvního dne, nechut' chodit do práce, nespavost“, nebo jejich dalšího rozvoje: „Dostala jsem se na další navazující magisterské studium, a přestože bych na škole ráda zůstala, tak to nebylo možné, neboť to byla malá škola a jedna paní učitelka už dálkové studium měla“. Jeden respondent se rozhodl cestovat. V kategorii „nabídka jiné práce“ se ukázalo, že dva učitelé měli ještě jedno zaměstnání, kterému dali přednost, ať už z hlediska profesního zájmu či finančního ohodnocení. Posledně zmiňované mělo také rozhodující význam pro opuštění školství ještě u jednoho respondenta.

²⁰ Počet odpovědí (10) převyšuje počet respondentů (9) z toho důvodu, že jeden respondent uvedl dva důvody.



Obrázek 4.1.9: Důvody vedoucí k odchodu absolventů ze školství

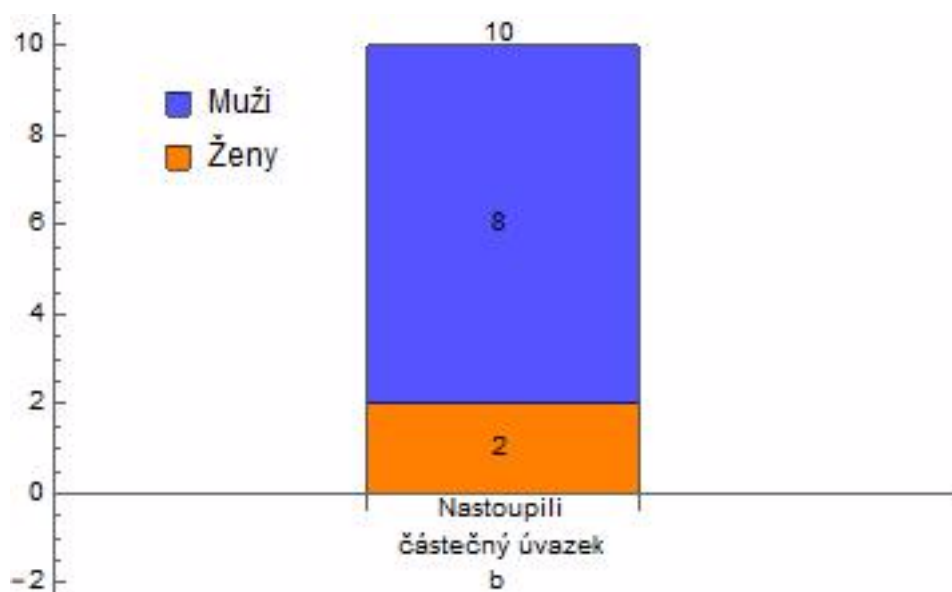
Kategorie „b“ – nastoupili do školství na částečný úvazek

Centrálními pojmy předkládané práce jsou *profesní vývoj* a *profesní socializace* – dva důležité profesionalizační koncepty, ke kterým se v kapitole 4 výzkumně vztahujeme. Jevilo se nám proto jako přirozené zkoumat naše respondenty na pomyslné ose od absolventa, který se plně věnuje učitelské profesi (kategorie a), přes absolventa, který se učitelské profesi věnuje částečně (kategorie b), až po absolventa, který se učitelské profesi (zatím) nevěnuje vůbec (kategorie c).

Přestože kategorie „b“, o které budeme dále pojednávat, není početná, domníváme se, že zejména v případě profese učitele tělesné výchovy, má své opodstatnění. Učitelem tělesné výchovy se většinou stává jedinec, který má již od dětství silný vztah ke sportu (ať už na jakékoli úrovni), což ovlivňuje jeho profesní vývoj. V jeho životním příběhu (podrobněji viz kapitola 4.2) se pak nabízí více možností pro uplatnění. Objevuje se příležitost uplatnění nejen v oblasti školství (učitel tělesné výchovy), ale také v širší oblasti tělovýchovy a sportu (trenér, výživový poradce,

rozhodčí atd.). Kombinované kariéry – ve školství a ještě někde jinde – tak představují jednu z možností seberealizace. S ohledem na to jsme se zajímali o zastoupení respondentů, kteří do školství nastoupili pouze na částečný úvazek a vedle něj vykonávají ještě nějakou další činnost.

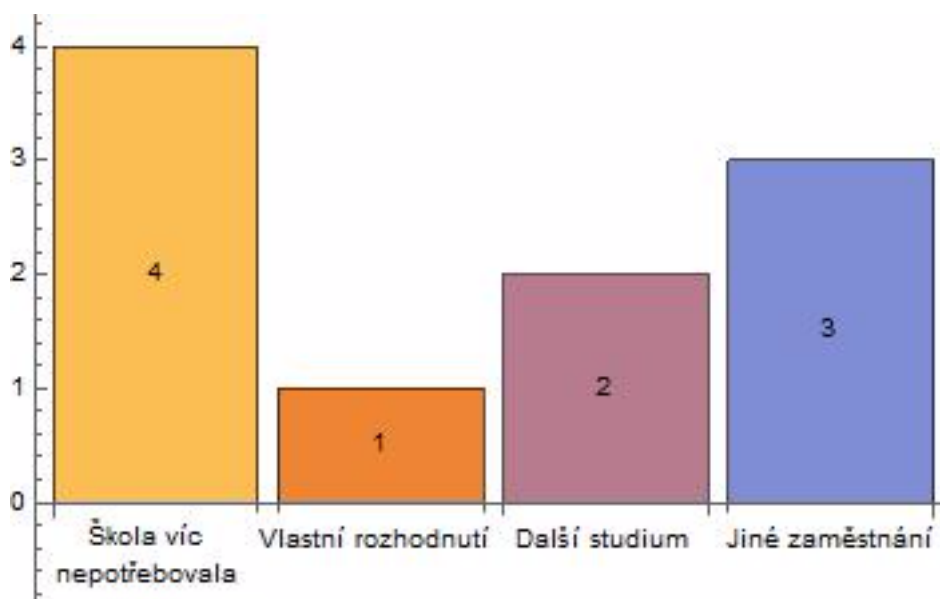
V naší výzkumné studii šlo o 10 respondentů, z toho 8 mužů a 2 ženy (obrázek 4.1.10), spadajících do kategorie „b“. Délka jejich pedagogické praxe se pohybovala od 1 roku do 5 let. Jako učitelé na střední škole působili 4 respondenti, pouze na 2. stupni ZŠ působil 1 respondent, 1 respondent působil jak na 2. stupni ZŠ, tak současně i na střední škole, další 4 respondenti působili jak na 1. stupni ZŠ, tak i na 2. stupni ZŠ.



Obrázek 4.1.10: Přehled absolventů, kteří nastoupili na částečný úvazek do školství

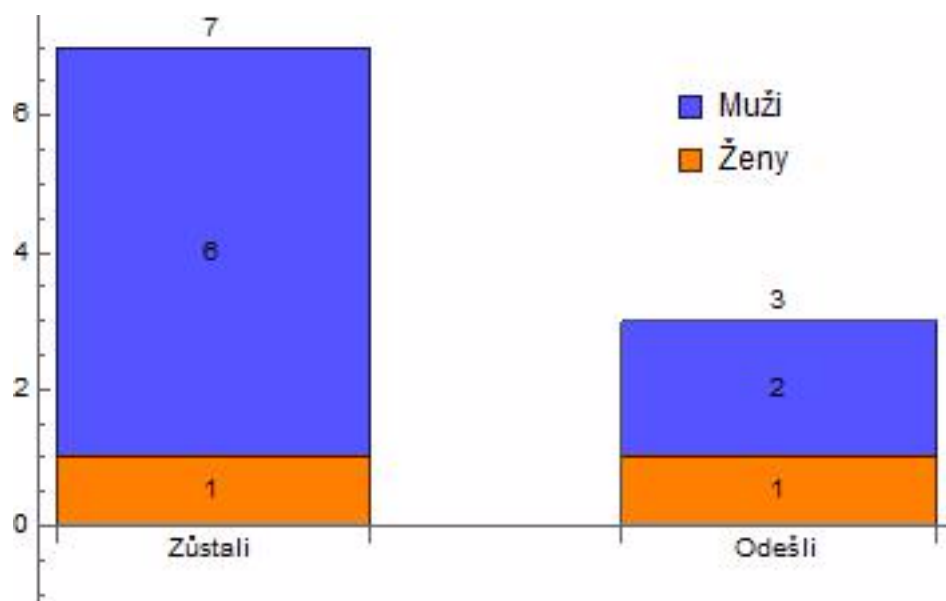
Objevily se čtyři hlavní kategorie důvodů, resp. příčin (obrázek 4.1.11), které volbu „pracovat na částečný úvazek ve školství“ vedly. Za nejvíce naplněnou kategorií (i přes malý počet respondentů) „škola víc nepotřebovala“ (4) stály jiné faktory, než vlastní rozhodnutí působit pouze na částečný úvazek: „Na škole nebylo více hodin“. Tento stav byl u jednoho respondenta způsoben absolvováním jednooborového studia (směr kondiční trenér), protože, ač by rád měl plný úvazek, tak dodává, že „pouze jedna aprobace je pro školy neekonomická“. Druhou nejpočetnější kategorií „jiné zaměstnání“ tvoří právě ti absolventi, u nichž jsme předpokládali duální

kariéru a uplatnění jak v učitelství (tělesné výchovy), tak také v jiném oboru, který však zohledňuje vztah ke sportu. Ve všech třech případech se jednalo o muže, kteří paralelně s výukou tělesné výchovy vykonávají druhou profesi, a to: profesionální hasič, trenér a rozhodčí. Dva respondenti paralelně s prací ve školství studují v prezenční formě. Jeden respondent má částečný úvazek z „vlastního rozhodnutí“, což dle jeho slov znamená: „chtěla jsem to zkusit“.



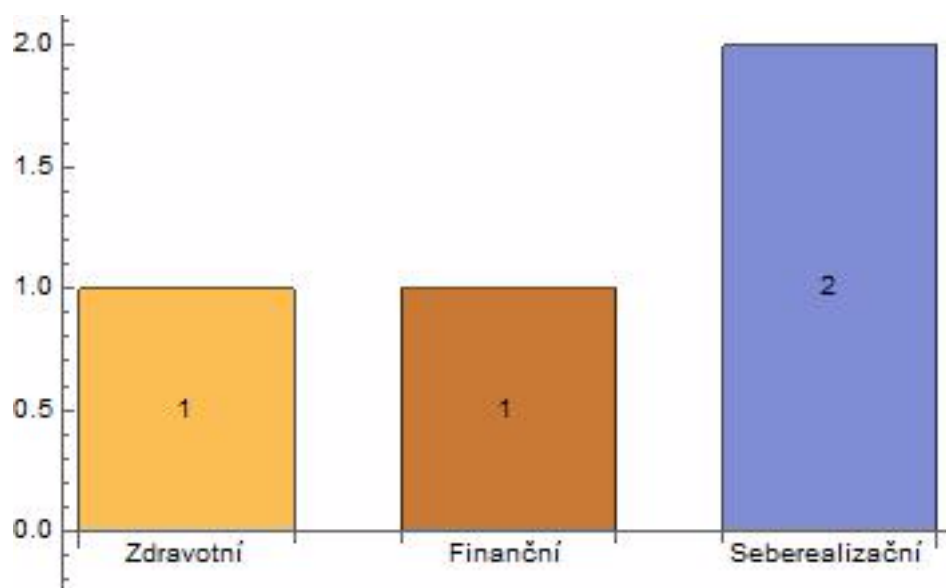
Obrázek 4.1.11: Důvody/příčiny vedoucí k práci ve školství na částečný úvazek

Jak je vidět z obrázku 4.1.12, částečný úvazek našim absolventům nejspíše vyhovuje, protože z 10 z nich zůstalo ve školství na částečný úvazek 7, z toho 6 mužů a 1 žena. Školství opustili 3 respondenti – 2 muži a 1 žena. Vypovídá o tom i fakt, že důvody, proč nastoupili do školství (a zde abstrahujeme od výše úvazku, a uvažujeme pouze vnitřní motivaci pracovat jako učitel), jednoznačně spadají do interaktivní roviny socializace (obrázek 3.2.1): „Protože jsem vždy chtěla učit, mám ráda práci s lidmi, baví mě pracovat se studenty“; „Baví mě učit děti, mám rád děti a oni mě“. V jednom případě se objevily i prvky z institucionální roviny socializace: „Pocit zadostiučinění, že některé (ne všechny) žáky výuka baví. Dobrý kolektiv“.



Obrázek 4.1.12: Profesní situace absolventů po nastoupení do školství

Ne všichni však opouštějí školství z vlastního rozhodnutí, jako je tomu v případě výše uvedené ženy, která musela skončit ze zdravotních důvodů. Mezi další důvody, jak ukazuje obrázek 4.1.13, patří zejména seberealizace a finanční důvody. Finanční důvody stojí také v popředí u dalších respondentů (3, někteří již pracují na plný úvazek – více kapitola 4.1.4) a jsou odpovědné za to, že zatím nevstoupili do školství na plný úvazek.



Obrázek 4.1.13: Důvody vedoucí k odchodu ze školství

Kategorie „c“ – nenastoupili do školství

Z obrázku 4.1.5 bylo patrné, že nejvíce zastoupenou byla kategorie absolventů, kteří po ukončení studia učitelství tělesné výchovy na FSpS MU nenastoupili do školství (celkem 106). Těm se budeme nyní věnovat podrobněji.

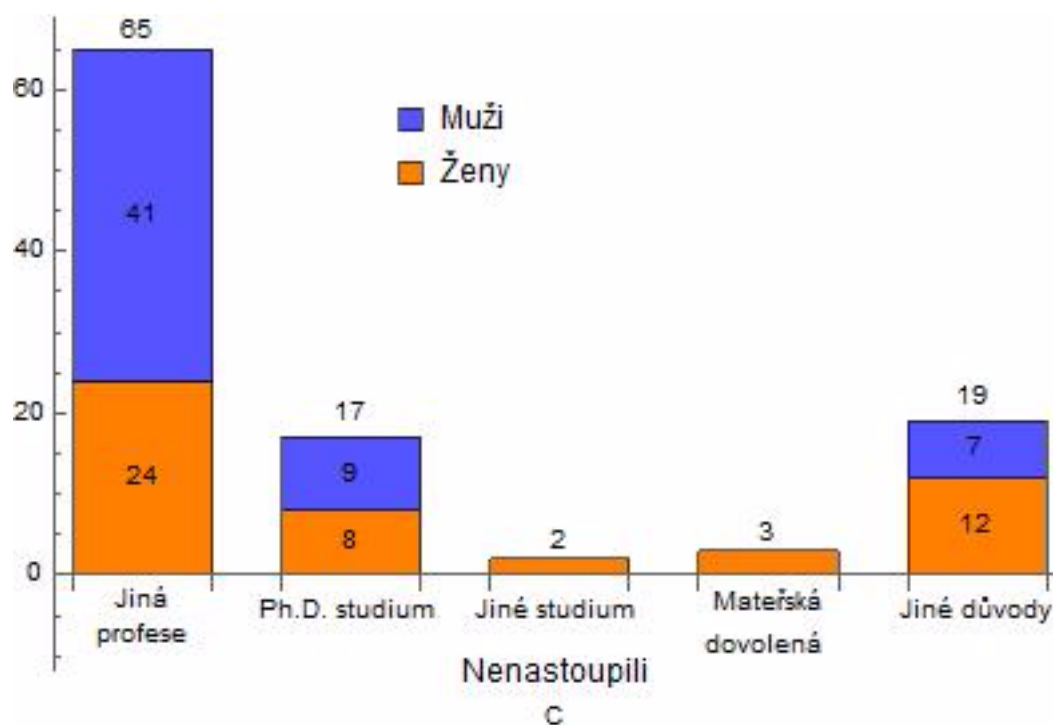
Bylo by mylné domnívat se, že zde jsou pouze absolventi, kteří radikálně odmítají vykonávat profesi učitele (tělesné výchovy). Přestože i takoví jsou zde zastoupeni, mezi tyto absolventy patří i ti, kteří chtěli nebo plánují nastoupit do školství, ale vlivem jiných faktorů tak (prozatím) neučinili.

Typickou skupinu absolventů této kategorie „c“ (obrázek 4.1.14) tvoří ti, kteří po ukončení studia vykonávají jinou profesi (65, z toho 41 mužů a 24 žen). Dalo by se říci, že se ukázaly dvě skupiny těchto profesí, a to profese, které více či méně souvisí se sportovní oblastí, a profese, které nemají co do činění se sportovní oblastí. V první skupině našlo uplatnění 25 respondentů – vykonávali profese jako např. trenér (fitness, hokeje, fotbalu, volejbalu, kondiční...), instruktor, masér, podnikatel v oblasti zážitků, v oblasti doplňků stravy, v oblasti velkoobchodu sportem, zařadili jsme sem i profese policisty a profesionálního hasiče. Druhou skupinu tvořilo 40 respondentů a ti pracovali v různorodých oblastech a profesích, např. v gastronomii, ve stavebnictví, v nábytkářství, ve veřejné správě, v cateringu, v průmyslu, v zábavním odvětví, v logistice, v zemědělství atd. 23 z těchto respondentů v dotazníkovém šetření uvedlo, že od začátku studia učitelství tělesné výchovy věděli, že nenastoupí do školství. Dalších 19 respondentů se tak rozhodlo ke konci studia, 9 respondentů až po ukončení studia, 6 respondentů až po té, co dostali nabídku pracovat v jiné profesi, 5 respondentů uvedlo, že nikdy nepřemýšleli nad tím, že by šli do školství, a pouze 3 respondenti uvedli, že chtěli jít do školství, ale v žádné jimi oslovené škole neměli volné místo učitele (tělesné výchovy).

Druhá nejpočetnější skupina (i když s výrazným rozdílem v počtu absolventů oproti první skupině) sdružovala absolventy, kteří nenastoupili do školství z „jiných důvodů“, ke kterým patřilo nejčastěji cestování, příp. práce v zahraničí.

Poměrně početnou skupinu (17) tvoří prezenční studenti doktorského studijního programu, přičemž všichni uvedli, že kromě studia si ještě přivydělávali (většinou formou částečného úvazku, příp. jako OSVČ či na Dohodu o provedení práce) v různých oblastech (i ve školství např. jako asistenti pedagoga či vychovatelé).

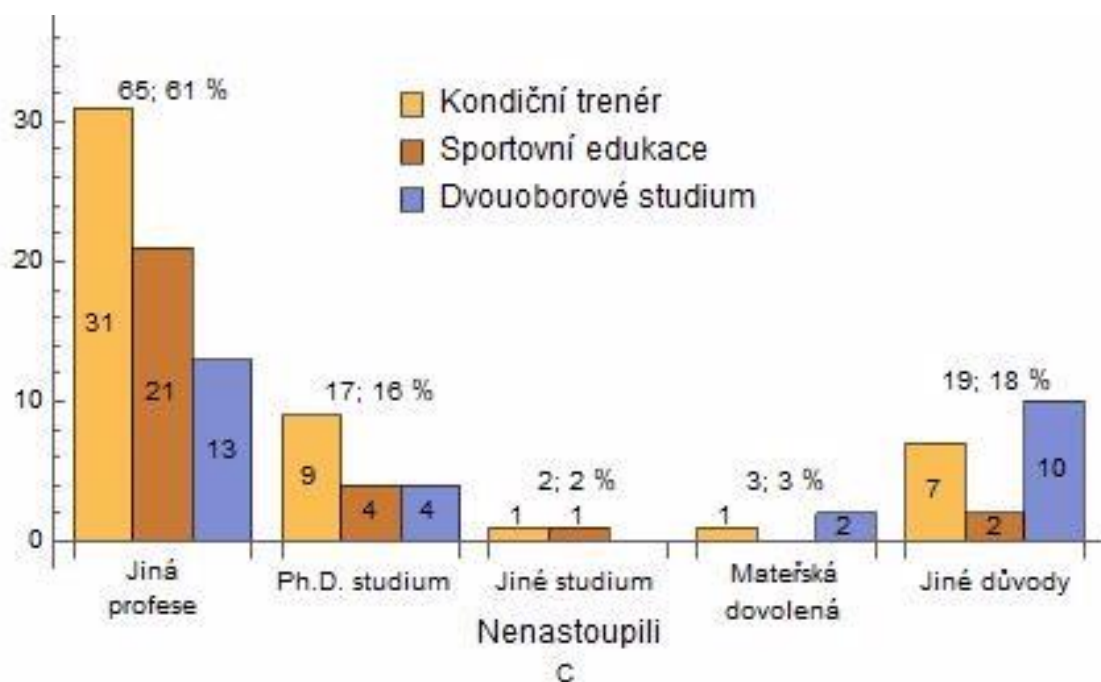
Málo početnou skupinu (3) tvoří absolventky, které ihned po ukončení studia nastoupily na mateřskou, příp. rodičovskou dovolenou. A úplně nejméně početnou skupinu (2) tvoří absolventi učitelství tělesné výchovy, kteří po ukončení tohoto studia ještě dále studovali v prezenční formě jiný obor (šlo o obor fyzioterapie a aplikovaná kineziologie na FSpS MU).



Obrázek 4.1.14: Přehled absolventů, kteří nenastoupili do školství

V souvislosti s uplatněním absolventů mimo školství nás zajímalo, jaký obor tito absolventi studovali (obrázek 4.1.15). Na základě kódování otevřených otázek bylo možné předpokládat, že jinou profesi budou vykonávat zejména absolventi jednooborového studia se směrem kondiční trenér, protože uváděli, že magisterské studium učitelství tělesné výchovy studovali většinou jen z toho důvodu, že

neexistovalo adekvátní magisterské studium pro jejich specializaci ²¹. Náš předpoklad se naplnil – absolventi KT tvoří nejen nejpočetnější skupinu v kategorii „jiná profese“ (31), ale také celkově v kategorii „c“ (49). Z celkového pohledu by téměř shodně byli v kategorii „c“ zastoupeni jak respondenti z jednooborového studia směr sportovní edukace (28), tak z dvouoborového studia (29). Toto by však byl povrchní přístup v interpretaci dat, protože by nám uniklo, že respondenti směru sportovní edukace častěji nastupují do jiné profese (21), než respondenti z dvouoborového studia (13) – ti naopak co do počtu odpovědí dominují v kategorii „jiné důvody“.



Obrázek 4.1.15: Přehled absolventů dle oboru/směru, kteří nenastoupili do školství

Odpověď na to, proč absolventi nenastoupili do školství, hledejme opět v otevřených otázkách dotazníku. Na obrázku 4.1.16 vidíme konkrétní důvody jejich počínání. Zjistili jsme tři dominantní důvody: finanční ohodnocení (25 respondentů), jiná pracovní nabídka (23 respondentů), náročná profese učitele (23 respondentů).

²¹ Od akademického roku 2017/2018 tato neplatí, neboť v tomto roce bylo zahájeno na FSpS MU jednooborové magisterské navazující studium kondiční trenér.

U kategorie „finance“ a „náročná profese učitele“ spatřujeme významný posun od interaktivní či institucionální roviny socializace (obrázek 3.2.1), o nichž mluví jako o důvodech pro nástup do školství absolventi, kteří do školství nastoupili (viz kategorie „a“ a „b“), ke kulturní rovině socializace, která se váže k prestiži profese, uznání apod. Finanční ohodnocení učitelství, resp. vyšší finanční ohodnocení v jiné profesi totiž komentují absolventi např. takto: „Nízký plat, minimální růst jak profesní, tak příjmový.“ „Málo atraktivní zaměstnání, nízké finanční ohodnocení.“ „Nabídka zajímavější práce s lepším finančním ohodnocením.“ „Disrespekt profese, neadekvátní hodnocení, lineární kariéra.“ „Neatraktivní finanční prostředí, úřednický formát, nefunkční systém, který vůbec neláká „ty nejlepší“, neflexibilní vůči společnosti.“ Tyto odpovědi můžeme chápat jako přímý odkaz k subjektivně vnímané prestiži učitelské profese, k uznání této profese, k úrovni školství jako oboru, jak je zachycuje kulturní rovina socializace (viz kapitola 1.3.2). Z odpovědí respondentů se však také ukazuje nepřímý odkaz k této rovině, když absolventi pozitivně mluví ve prospěch jiné profese: „Nabídka jiného, atraktivnějšího povolání.“ Tato odpověď pak vyznívá negativně, v neprospěch učitelské profese.

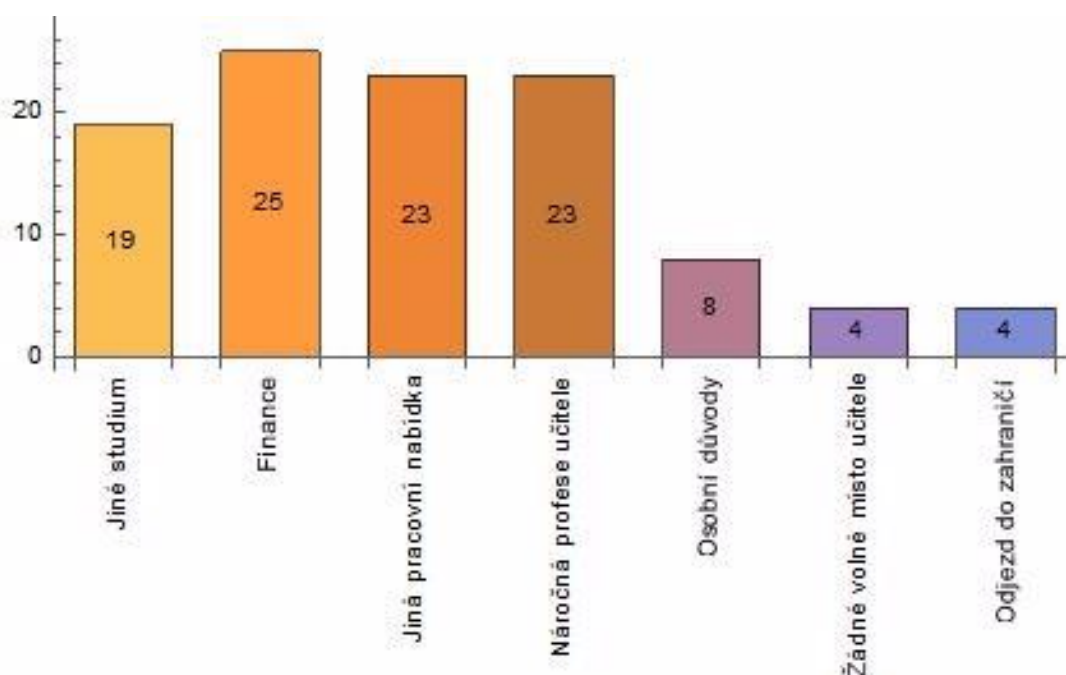
Kategorie „jiná pracovní nabídka“ je zajímavá zejména z pohledu aktivního oslovování našich absolventů z jiného oboru za účelem jejich nastoupení do tohoto oboru. Respondenti často hovoří o tom, že jim „byla nabídnuta jiná práce“. Mohlo by to poukazovat mj. na fakt, že někteří absolventi nemusí být zcela rozhodnuti o své budoucí profesi a pokud nabídka přijde, rádi ji přijmou i právě z toho důvodu, že nemusí nic aktivně vyhledávat. Otázkou zůstává, zda by přijali i nabídku ze školství, pokud by „sama“ přišla. To by nekorespondovalo patrně s absolventy, kteří odpovídali, že do školství nenastoupili z důvodu náročnosti profese učitele, která spočívá zejména v motivaci žáků k pohybové aktivitě ve výuce TV – aneb v problému: „Nucení dětí do TV“.

Za významný faktor by se také dalo označit další prezenční studium, do něhož po absolvování nastoupilo 19 respondentů, z toho 17 do doktorského prezenčního studia a 2 do jiného prezenčního studia. Toto relativně vysoké zastoupení absolventů magisterského studia ve studiu doktorském je třeba dále zkoumat, je

totiž otázkou, do jaké míry mají doktorští studenti ve výhledu skutečnou vědecko-výzkumnou kariéru.

Další kategorii tvořily „osobní důvody“ (odpovědělo 8 respondentů) – sem jsme zařadili např. zdravotní důvody, rodinné důvody, stěhování. Kategorie „žádné volné místo učitele“ (odpověděli 4 respondenti) zastupovala respondenty, kteří se snažili nastoupit do školství, ale v místě bydliště (příp. jeho blízkém okolí) nebylo volné pracovní místo pro učitele (tělesné výchovy), nebo s ohledem na naplnění celého úvazku potřebovaly školy dvouoborové učitele TV. Tento důvod se objevil také u absolventů, kteří nastoupili do škol na částečný úvazek.

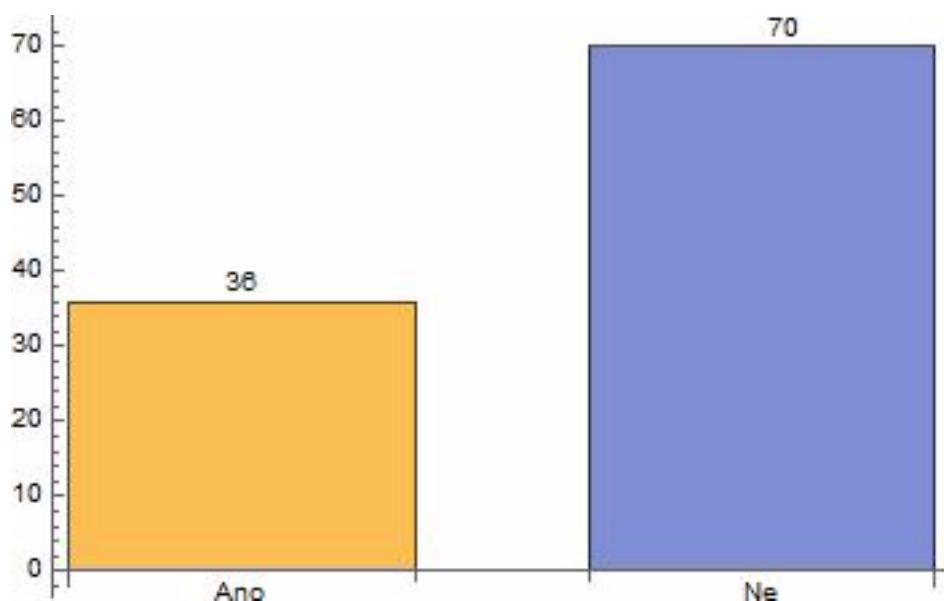
Zbývá 4 respondenti odjeli po ukončení studia učitelství TV do zahraničí.



Obrázek 4.1.16: Důvody k nenastoupení do školství

V případě absolventů, kteří nenastoupili do školství, byla nabízena otázka, zda v budoucnu plánují ve školství působit. Počet odpovědí uvádí obrázek 4.1.17. Tuto možnost (prozatím) odmítlo 70 respondentů, naopak 36 respondentů uvedlo, že buď již ve školství působí, nebo že o tom uvažují do budoucna: „Zatím jsem spokojená v oboru, kde se nacházím, učitelství do budoucna je pro mě stále jedna

z možností, zatím však neaktuální“; „Zvolil bych možnost možná, zatím tomu nechávám volný průběh, prozatím jsem ve stávajícím zaměstnání spokojen“.



Obrázek 4.1.17: Přehled absolventů, kteří plánují nastoupit do školství, resp. již pracují ve školství

Kromě popisné statistiky doplněné ilustracemi výpovědí respondentů jsme se snažili postihnout proměnné, které by spolu mohly vzájemně souviset. I přes nízký počet respondentů, který má zásadní vliv na výpovědní hodnotu pro analýzu dat za použití statistických metod, jsme uplatnili Pearsonův korelační koeficient. Míra přímé závislosti je vyjádřena od -1 do 1, přičemž čím více se blíží hodnota k 1, tím existuje větší přímá závislost sledovaných parametrů. U všech námi sledovaných parametrů byla korelace slabá (tzn. výpočet byl vždy menší než 0,39) nebo velmi slabá či žádná. S vědomím toho, že naše data nemají vysokou výpovědní hodnotu, nyní prezentujeme alespoň to, co se v našich datech jeví jako „nejsilnější“.

Vzájemná souvislost se tak projevila mezi vystudovaným oborem a druhou prací. Slabou korelací ($p = 0,3114$) lze pozorovat mezi absolventy směru kondiční trenér a druhou prací, zatímco absolventi směru sportovní edukace a dvouoborového studia tuto korelaci nevykazují. Platí to však pouze pro absolventy, kteří nastoupili do školství na plný úvazek. A jak se ukázalo kondiční trenéři mají kromě učitelství

relativně častěji i druhou práci. Slabou korelaci také vykazovala souvislost mezi vystudovaným oborem a odchodem z profese. Častěji z profese odcházejí absolventi směru kondiční trenér, naopak do profese nastoupí nejvíce dvouoborových absolventů ($p = 0,2926$). Z časového hlediska pak odchází ze školství nejvíce učitelů po 1 roce praxe. Souvislost mezi formou studia a odchodem z profese a také mezi pohlavím a odchodem z profese nebyla potvrzena. Velmi slabou hodnotu vykazovala souvislost mezi pohlavím a důvody, proč absolventi nenastoupili do praxe. Ukázalo se, že pro muže je více než pro ženy významné finanční ohodnocení ($p=0,1196$), proto hledají uplatnění jinde.

4.1.4 Diskuse a závěry

Výzkumy absolventů, příp. začínajících učitelů se těší velké oblibě, jak o tom svědčí celá řada již realizovaných výzkumů (kapitola 2.1.2 a 2.2.1). Dotazníkové šetření, které jsme prezentovali v této kapitole, lze chápat jako snahu o navázání na tyto výzkumy. Zároveň, a to je pro kontext celé práce důležitější, charakterizuje z různých hledisek absolventy FSpS MU oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy a sdružuje je do kategorií s ohledem na to, zda nastoupili či nenastoupili do školství. Na to navazujeme v kapitole 4.2 popisem životních příběhů zástupců z jednotlivých kategorií: (a) nastoupili do školství na plný úvazek; (b) nastoupili do školství na částečný úvazek; (c) do školství nenastoupili.

S ohledem na cíl výzkumné studie bylo naší snahou popsat stav, který nastal u absolventů po ukončení jejich studia. Profesní vývoj i profesní socializace je však svou podstatou dynamický proces, který se neustále vyvíjí. Data, která jsme od respondentů získali, nám alespoň částečně umožnila tento proces zachytit v určitém časově omezeném úseku od ukončení studia do doby vyplnění dotazníku.

Celkovou bilanci profesního uplatnění absolventů nabízí tabulka 4.1.4. Z ní je zřejmé, že největší skupinu tvoří absolventi, kteří do školství nenastoupili (celkem 106). Z této skupiny do školství nenastoupilo z vlastního rozhodnutí 102 respondentů, přičemž 33 z nich ale uvádí, že nyní již buď pracuje ve školství, nebo alespoň do budoucna plánuje ve školství působit. Zbylých 69 respondentů se

vyjádřilo, že do školství (zatím) neplánuje nastoupit. Tuto skupinu však tvoří i respondenti (4), kteří do školství nenastoupili vlivem jiných faktorů. Z nich 3 nyní již buď pracují, nebo plánují v budoucnu působit ve školství. 1 respondent neplánuje jít do školství.

Druhou nejpočetnější skupinu tvoří absolventi, kteří nastoupili do školství na plný úvazek (79). Je zajímavé, že ti, co nastoupili do školství z vlastního rozhodnutí (66), také ve školství zůstali. Ti, co nastoupili vlivem jiných faktorů (13), už z větší části odešli (9), menší část (4) stále zůstává ve školství.

Nejméně početnou skupinu tvořili absolventi, kteří nastoupili do školství na částečný úvazek (10). Z vlastního rozhodnutí tak učinilo 6, přičemž 3 stále ve školství působí a 3 již nepůsobí. Zbylí 4 respondenti nastoupili vlivem jiných faktorů a všichni 4 stále ve školství působí.

Tabulka 4.1.4: Celková bilance profesního uplatnění absolventů

(a) nástup do školství na plný úvazek				(b) nástup do školství na částečný úvazek				(c) do školství nenastoupili			
79				10				106			
z vlastního rozhodnutí		vlivem jiných faktorů		z vlastního rozhodnutí		vlivem jiných faktorů		z vlastního rozhodnutí		vlivem jiných faktorů	
66		13		6		4		102		4	
zůstal	odešel	zůstal	odešel	zůstal	odešel	zůstal	odešel	plánuje/je ve školství	neplánuje do školství	plánuje/je ve školství	neplánuje do školství
66	0	4	9	3	3	4	0	33	69	3	1

Podle našich zjištění do školství nenastupuje něco málo přes 50 % absolventů. Ve srovnání s výzkumy abstrahujícími od oborové příslušnosti (srov. např. Havlík, 1997 či Zimová, 1997 – podrobněji viz kapitola 2.1.2), kde se míra nenastoupení, resp. odchodů z profese pohybuje mezi 10–35 %, je údaj za naše respondenty výrazně vyšší. Je však podobná míře, kterou uvádějí výzkumy za absolventy učitelství TV v České republice i na Slovensku (srov. např. Válková & Jansa et al., 2008 či Šimonek, 2002 – podrobněji viz kapitola 2.2.1). Tato míra je způsobena patrně charakterem příslušného studijního oboru, jehož absolventi mají možnost uplatnění ve více oblastech souvisejících s tělesnou výchovou a sportem. Širší profil

absolventa tohoto studijního oboru lze považovat za specifikum, jímž se jeho absolventi odlišují od absolventů jiných oborů. Je to patrné také z životních příběhů vybraných absolventů, které představujeme v následující kapitole 4.2.

Pokud bychom měli shrnout hlavní důvody, které absolventy vedou k nastoupení či naopak nenastoupení do školství, lze uvést následující. Pro nástup jsou uváděny důvody zejména na interaktivní rovině profesní socializace (vztah k žáků a k práci s nimi), naopak rozhodnutí nenastoupit je mnohdy dáno faktory spadajícími do kulturní roviny socializace (nízké finanční ohodnocení a „lepší nabídky“ v kontrastu s náročností profese). Porovnáme-li výsledky naší výzkumné studie se studií Hanušové et al. (2017), můžeme formulovat společný závěr, že pokud začínající učitelé ve školách setrvávají, pak zejména kvůli žákům. Je-li tomu tak, že kulturní rovina profesní socializace je „zodpovědná“ za nenastupování do profese (popř. za odchody z profese), zdá se, že sehrává svoji roli již při rozhodování o nástupu do profese, kdy faktory spadající do této roviny odradí absolventy dříve, než se s nimi konfrontují v praxi.

4.2 Začínající učitelé: cesty k profesi / v profesi / mimo profesi

Proces stávání se učitelem lze modelovat jako cestu, na níž se činí určitá rozhodnutí. Ta jsou v důsledku odpovědná za to, jaký má profesní dráha průběh a kam ústí. Cesty k profesi / v profesi / mimo profesi – to je zastřešující označení pro fenomén, na který jsme se zaměřili v této výzkumné studii.

Pokud jde o teoretické ukotvení, opíráme se zde o modely profesního vývoje a profesní socializace představené v kapitole 1.3. Pozornost zaměřujeme jak na jednotlivé etapy profesního vývoje, tak na okolnosti, významné momenty a aktéry, kteří mohli mít na jejich cesty k profesi / v profesi / mimo profesi vliv.

4.2.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem této výzkumné studie je prostřednictvím životních příběhů vybraných absolventů FSpS MU popsat faktory, které je ovlivnily v jejich rozhodování studovat obor učitelství tělesné výchovy a po jeho ukončení působit v profesi učitele, příp. v jiné profesi.

Výzkumné otázky byly formulovány ve znění:

1. Jaký průběh a jaké profesní vyústění může mít dráha absolventa učitelství TV?
2. Jaké faktory (zkušenosti, okolnosti, motivace, aktéři) mohou vstupovat do rozhodování absolventů studovat učitelství TV a po ukončení působit v profesi učitele, příp. v jiné profesi?

4.2.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat

Biografické interview jsme vedli s 15 absolventy (8 mužů, 7 žen) učitelství tělesné výchovy na FSpS MU. Prostřednictvím sociální sítě jsme oslovili naše absolventy s otázkou, kdo z nich by byl ochoten s námi vést biografické interview zaměřené na jejich cestu k profesi. Uvedli jsme, že nás zajímají jejich životní cesty po ukončení studia na naší fakultě. Na naši výzvu reagovalo 17 učitelů. S ohledem na časové dispozice pro realizaci interview jsme nakonec spolupracovali s 15 absolventy.

Jejich stručnou charakteristiku nabízí tabulka 4.2.1. Nejmladší absolvent měl 25 let, nejstarší 37 let. Rok absolvování naší fakulty se pohyboval v rozmezí let 2016 až 2018, přičemž státní zkoušky konali téměř všichni v jarním semestru, pouze učitel L konal státní zkoušky z druhého předmětu na PdF MU v zimním semestru. V prezenční formě studovalo 10 osob, v kombinované formě zbylých 5. Nejvíce informantů absolvovalo jednooborové studium směr sportovní edukace (6). Dá se však říci, že zastoupení informantů s ohledem na směr studia bylo rovnoměrné. Učitelka E vystudovala jak dvouoborové studium, tak také jednooborové studium směr kondiční trenér. Učitel H vystudoval kromě jednooborového studia směr kondiční trenér také právo na Právnické fakultě MU. Učitelka N vystudovala kromě jednooborového studia směr kondiční trenér také mezinárodní rozvojová studia na Fakultě regionálního rozvoje a mezinárodních studií na Mendelově univerzitě v Brně. Do školství jich nastoupilo na plný úvazek 7, na částečný úvazek 3 a nenastoupilo 5.

Biografické interview jsme uskutečnili během října 2018 za dodržení etiky výzkumu. Na začátku interview jsme vybídli informanty, aby uvedli co nejvíce informací o svém životě – aby se zaměřili na okolnosti, které je dovedly ke studiu oboru Učitelství tělesné výchovy pro základní a střední školy na FSpS MU. Požádali jsme je, aby začali od dětství a zmínili informace o lidech a událostech, které měly na jejich rozhodnutí studovat tento obor největší vliv. Do výpovědí informantů jsme se během interview snažili zasahovat minimálně, aby byl zachován jeho narativní charakter, který je pro biografická interview typický. Průměrná délka interview činila 1 hodinu a 14 minut. Každý učitel pro další zpracování dat s ohledem na zachování anonymity vystupoval pod kódem A–O.

Tabulka 4.2.1: Charakteristika vybraných absolventů FSpS MU

Učitel – kód	Pohlaví	Věk	Aprobace	Rok ukončení Mgr. studia	Forma studia	Nastoupil do praxe hned po absolvování FSpS MU	Současná profese
A	M	29	TV – Technická a informační výchova PdF	2016	prezenční	Ano, ZŠ	Učitel
B	M	29	TV (SE)	2017	kombinovaná	Ano, ZŠ	Učitel

C	M	27	TV (KT)	2016	Prezenční	Částečně, ZŠ	Doktorské studium prezenční, trenér
D	M	27	TV – Občanská výchova Pdf	2017	Prezenční	Částečně, SŠ	Doktorské studium prezenční, částečný úvazek jako učitel
E	Ž	26	TV (KT) TV – Matematika Pdf	2017 2018	Prezenční Prezenční	Ne	Státní zaměstnanec s vazbou na školství
F	M	30	TV (KT)	2018	Kombinovaná	Ano, SOU	Učitel
G	Ž	26	TV (SE)	2017	Kombinovaná	Ano, SŠ	Učitelka
H	M	32	TV (KT) Právo PrF	2017	Kombinovaná	Ne	Podnikatel
I	Ž	28	TV (SE)	2016	Prezenční	Ne	Návrat ze zahraničí, hledá si práci
J	M	37	TV (SE)	2017	Kombinovaná	Ne	Finanční poradenství
K	Ž	27	TV – Francouzský jazyk Pdf	2016	Prezenční	Ano, ZŠ	Mateřská dovolená
L	Ž	25	TV – Matematika Pdf	2018	Prezenční	Ano, ZŠ	Učitelka
M	M	25	TV (SE)	2017	Prezenční	Částečně, ZŠ	Příležitostná práce v zahraničí, cestuje
N	Ž	28	TV (KT) Mezinárodní rozvojová studia (Frrms Mendelu)	2017	Prezenční	Ano, ZŠ	Příležitostná práce v zahraničí, cestuje
O	Ž	27	TV (SE)	2016	Prezenční	Ne	Sportovní pedagog

Získaná data z interview byla transkribována a analyzována v programu atlas.ti. Každé interview bylo podrobno otevřenému kódování. Následně jsme vybrali tři z našeho pohledu typické zástupce, na jejichž životním příběhu ilustrujeme pestrost profesního vývoje absolventů – učitelů tělesné výchovy. U těchto tří absolventů jsme interview analyzovali ještě minimálně jednou. Hledali jsme „pramen“ jejich uvažování o profesi učitele tělesné výchovy, který, jak se zdá, se promítá do jejich jednání a chování v praxi.

Životní příběh jako výzkumný postup jsme volili záměrně, neboť životní příběhy nejsou jen vyprávěny, ale vždy i „lokalizovány“ do určitých sociálních kontextů, jež

formují vnímání a sdělování příběhů (Goodson, 1997, s. 113). Pomocí životního příběhu odhalujeme subjektivní nazírání na zásadní okamžiky v životě jedince. To znamená, že jedinec tomu, co prožívá, připisuje svůj vlastní význam. Životní příběh umožňuje rekonstrukci osobního a profesního života (srov. Švaříček, 2006). Jak ukážeme níže, toto subjektivní vnímání se promítá i do učitelova pojetí výuky a jeho pedagogického působení.

4.2.3 Vybrané výsledky výzkumu

Z výše uvedeného vyplývá, že profesní vývoj nebyl u všech informantů stejný. Na základě námi provedené analýzy biografických interview se však dá říci, že existují společné faktory, které většinu informantů dovedly ke studiu učitelství tělesné výchovy. Níže se soustředíme na začínající učitele tělesné výchovy, zmíníme však i ty, pro něž je sport od dětství součástí jejich života, ale o nástupu do profese učitele neuvažovali.

Kritérium, podle kterého jsme naše informanty třídili, odráží jejich profesní vývoj po absolvování oboru učitelství tělesné výchovy s ohledem na nastoupení či nenastoupení do školství. Tuto kategorizaci jsme vytvořili a použili již při analýze a vyhodnocení dat z dotazníkového šetření (viz kapitola 4.1). Podle našeho názoru dobře vystihuje, jak variabilní je obor učitelství tělesné výchovy a jak široké spektrum uplatnění absolventům nabízí. V návaznosti a se snahou o propojení (podobně jako v kapitole 4) nabízíme tři kategorie informantů, kteří:

- (a) vstoupili do školství jako učitelé na plný úvazek (a buď stále působí v profesi učitele, nebo už v této profesi nepůsobí);
- (b) vstoupili do školství jako učitelé na částečný úvazek a současně s profesí učitele vykonávali ještě jinou profesi, příp. studovali (a buď stále působí v profesi učitele, nebo už v této profesi nepůsobí);
- (c) po absolvování FSpS MU nevstoupili do školství, a to buď z vlastního rozhodnutí, nebo plánovali působit ve školství, ale nenaskytla se jim příležitost.

V následujícím textu se budeme podrobněji zabývat jednotlivými kategoriemi. V úvodu každé z nich stručně představíme cestu jednotlivých informantů do

školství, resp. mimo školství (dle kategorií a–c). Poté se zaměříme na popis životního příběhu vybraného zástupce této kategorie. Pokusíme se rekonstruovat zásadní události a důležité osoby, které ho ovlivňovaly na jeho cestě k profesi / v profesi / mimo profesi. V závěru budeme diskutovat osobité znaky informantů, které se promítají do jejich uvažování, chování a jednání. Svědčí o tom i motta, která vzešla z analýz výpovědí jednotlivých informantů. Bližší charakteristika informantů je uvedena v tabulce 4.2.1.

Kategorie „a“: Začínající učitelé na plný úvazek

Do této skupiny jsme zařadili všechny informanty, kteří po absolvování učitelství TV vstoupili do školství na plný úvazek jako učitelé (nejen) tělesné výchovy. Celkem se jednalo o 7 učitelů (3 muže – A, B, F a 4 ženy – G, K, L, N). Ve školství i nadále působí 6 z nich, přičemž jedna učitelka (K) je momentálně na mateřské dovolené. Kdyby nebyla, působila by v této profesi i nadále, což i po mateřské, resp. rodičovské dovolené plánuje.

Po prvním roce opustila profesi učitelka (N). Důvodem byla již na studiu plánovaná cesta do zahraničí, kterou se ale spolu s přítelem (kategorie „b“, učitel M) rozhodli o rok odložit. Místo učitelky (nejen) tělesné výchovy jí nabídl učitel na FSpS MU. Nabídku přijala, a tak začala vyučovat na základní škole. Po návratu zpět do České republiky nechává otázku zaměstnání otevřenou, nebyla by ani proti vrátit se zpět do školství.

O cestě k profesi a v profesi u učitele A pojednáme níže. Vybrali jsme ho jako zástupce pro tuto kategorii a popíšeme jeho životní příběh.

Učitel B vystudoval obor SEBS, současně s tím studoval i pedagogiku volného času na VOŠ, protože zjistil, že ho baví pracovat s dětmi a mládeží. Po dostudování však nesehnal uplatnění jako pedagog volného času, proto se přihlásil na úřad práce a když tam čekal na zaevidování, našel tam inzerát, že škola poblíž jeho bydliště hledá asistenta pedagoga. Nakonec se s ředitelem školy domluvil i na výuce tělesné výchovy, ale ředitel mu dal podmínku, že si musí dostudovat učitelství tělesné

výchovy. Práce ve školství ho naplňuje, nerad by ji opustil. To by se stalo v případě, že by neuživil rodinu či neměl by z čeho splácet hypotéku.

Cesta k profesi u učitele F byla velmi spletitá, protože na navazující magisterské studium učitelství nastupoval jen z toho důvodu, že v té době nebyla možnost jít studovat jednooborové magisterské studium kondiční trénink. Po měsíci si myslel, že studia zanechá, protože mu nedávaly smysl předměty jako pedagogika a praxe. Z té měl velké obavy, protože „...když jsem měl přijít na nějakou první hodinu, tak jsem měl úplně husinu, říkám si, co tam budu dělat...“. Ale po druhé praxi ho začalo učitelství bavit. Do současné školy se dostal náhodou. Škola je soukromá a sídlí v zámku. Zámek navštívil v jiné souvislosti a viděl tam inzerát, že hledají učitele. Nakonec pro naplnění plného úvazku uplatnil i své středoškolské studium s technickým směrem. Školství zatím neplánuje opustit, ale doufá, že časem bude práce učitelů lépe finančně ohodnocena.

Učitelka H již během magisterského studia pracovala na částečný úvazek jako učitelka TV na základní škole. Rovněž během studia jí nabídli částečný úvazek na sportovním gymnáziu. Úvazek byl vyšší, proto tam přešla. Teprve po dokončení magisterského studia nastoupila na střední školu na plný úvazek. Ráda by zůstala na sportovním gymnáziu, protože „...dělat s dobrým materiálem je mnohem lepší než dělat s lidma, kterým ten sport vůbec nic neříká. Vůbec je to nebaví a jak přemlouvát tady ty lidi?“ Vzhledem k tomu, že je absolventkou jednooborového učitelství tělesné výchovy, nenaplnila by plný úvazek, což pro ni bylo nevýhodné. I z tohoto důvodu si momentálně v rámci celoživotního studia dodělává na pedagogické fakultě dějepis.

Jak jsme uvedli výše, učitelka K je momentálně na mateřské dovolené. Její cesta k profesi začala na střední škole v době, kdy se řešila otázka studia na vysoké škole. Již v té době věděla, že chce být učitelkou. Do současné školy se dostala tak, že na konci navazujícího magisterského studia rozeslala svůj životopis do několika škol. Škola, kde působí, byla jediná, která se jí ozvala. Vzhledem k druhému oboru – francouzský jazyk, který se však na této škole nevyučuje, se s vedením školy domluvila, že bude učit anglický jazyk. Ze školství neplánuje odejít. Jedině v případě,

„že by ty děcka musely být opravdu nezvladatelný a naprosto nefungující, abych opravdu měla pocit, že je to marné“.

Učitelka L se na školu, kde pracuje, dostala díky pedagogickým praxím absolvovaným v rámci studia učitelství TV. V této základní škole se jí líbilo, takže si zde domluvila praxi i na druhý obor – matematiku na pedagogické fakultě. S ohledem na dvoje praxe pak docházela do školy celý rok. Na jaře si s ní vedení školy domluvilo schůzku a nabídlo jí práci na částečný úvazek, což jí vyhovovalo, protože musela prodlužovat studium matematiky o jeden semestr. Nyní pracuje na plný úvazek a momentálně zvažuje, že by si na FSpS MU udělala rigorózní zkoušky. Školství zatím neplánuje opustit.

V dalším textu budeme prezentovat životní příběh učitele A, kterého jsme vybrali jako zástupce pro kategorii „a“.

Učitel A: životní příběh

Motto: Ve sportu i v tělesné výchově musí být obsah. Obsah = podávání výkonů.

Učitel A se narodil do rodiny, která měla dlouhou tradici učitelství. Již oba prarodiče z matčiny strany byli učitelé. Největší roli v utváření vztahu k pohybu a ke sportu sehrál v případě učitele A jeho **dědeček**, učitel tělesné výchovy, později vysokoškolský pedagog s působením v oblasti tělesné výchovy a sportu – aktivní hráč fotbalu a vášnivý cyklista. Ten vedl k pohybu a ke sportu již jeho matku, přestože nedělala žádný sport na vrcholové úrovni, vždy měla k pohybu a sportu blízko, což se projevilo i v podpoře dědečkových aktivit, který se snažil učitel A i jeho bratra **podporovat a rozvíjet v různých pohybových aktivitách**. Proto ho již v předškolním věku přihlásil do Sokola. **Otec** učitele A inklinoval spíše k hudbě, to byl také důvod, proč **trval na vzdělání** obou svých synů **po stránce hudební**. Učitel A hrál na klavír a na bicí. Připomněl rovněž, že v období kolem puberty se jeho bratr začal věnovat hudbě, kdežto on se orientoval spíše na různé pohybové aktivity. Vzpomínky na výuku školní tělesné výchovy na 1. stupni ZŠ se váží spíše k různým psychomotorickým hrám. Výpověď učitele A, že jeho učitelka 1. stupně ZŠ „...ten tělocvik úplně neprožívala...“, ukazuje na jeho důraz na obsah, potřebu „výkonu“ a

jistě se v něm odráží i přístup, který znal učitel A z tréninků (výkonově orientovaných). To spatřujeme i v hodnocení výuky tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ, kde „...ten tělocvik mě fakt bavil, bylo to tak nějak nastavený už **konečně na úrovni...**“. V rámci tělesné výchovy byla gymnastika, atletika, sportovní hry, posilování... „...jakoby fakt všechno...“. Učitel měl respekt a dokázal si sjednat pořádek, což učitel A oceňoval, „...on si dokázal sjednat jakoby ten pořádek. Jo, udělal nástup a teďka když během toho někdo promluvil, jo, prostě musel být pořádek. Uděláš si dvě kolečka, čeká se, zařadíš se zpátky. Jo, jako vyloženě ten řád. Mně se to hrozně líbilo.“ „Vnitřní“ nastavení učitele A se projevilo i v mimoškolních aktivitách. Učitel A se po celou dobu prvního stupně věnoval gymnastice a zároveň ještě zkoušel jiné sporty, ve kterých však nevytrval dlouho. S kolektivními sporty (fotbal a hokej) **skončil kvůli matce**, které se nelíbil vulgární komunikační styl trenérů – že „...se k nám chovali trenéři sprostě, rodiče na tom tréninku na děti řvali a moje maminka byla taková jakoby hodně citlivá a ta to prostě nezvládala...“. **S dalšími sporty přestal sám**, nebavily ho, protože tam „...se netlačí tak jakoby moc na ten výkon...“. O hokeji a fotbalu mluví jako o „srdcové“ záležitosti. Tyto dva sporty ho bavily a mrzelo ho, že s nimi musel přestat. Touha věnovat se těmto sportům však byla natolik silná, že od 18ti let se vrátil k fotbalu, momentálně ho hraje závodně a jak podotýká, začal „...z vlastního rozhodnutí ... kdy už jsem se jakoby sám řídil...“. To je také jedna z věcí, které si ve své **sportovní kariéře cení nejvíce**. „Hrozně si vážím toho, že... tak nějak v osmnácti letech jsem dostal tu odvahu, že jsem zažádal o možnost vrátit se k fotbalu sám ze svého hlediska. A že jsem vlastně z ničeho nic dokázal jakoby zapadnout mezi ty chlapy. Že fakt ve vlastním volném času jsem trávil čas na tom hřišti navíc a dokázal jsem se tak nějak začlenit. Já nikdy jsem nedokázal v tom fotbale nic extra, ale dokázal jsem v podstatě z nuly se jakoby, tak nějak ... aspoň dorovnat těm lidem, kteří to dělali celý život“. Zároveň dodává, že kdyby mohl cokoli změnit, tak jedna z věcí by byla ta, že by se chtěl od malička věnovat pořádně jednomu sportu. „Já mám hrozně rád hokej jako sport. A já bych prostě tehdy přišel jako třeba náš trenér ... za tou maminkou a řekl bych: „Maminko, běžte si na kávu, nechte nám tady toho syna“ ... prostě bych chtěl od malička dělat jeden sport tak, abych v něm byl dobřej. To prostě mě hrozně **chybí** teďka ... **dělat od malička jeden sport a pořádně**, abych něco dokázal. Neříkám reprezentace, to

vůbec ne, ale jako abych ho dělal fakt pořádně“. V tomto výroku se opět odráží orientace našeho informanta na obsah a výkon.

Od druhého stupně začal hrát florbal organizovaný Sokolem a není bez zajímavosti, že trenérem byl jeho učitel tělesné výchovy. Učitel A měl ve své hráčské kariéře krátké – roční přerušení v období puberty, v osmé třídě přestal hrát florbal, protože to je „...člověk v pubertě a najednou ho více táhne chodit ven s kamarádama a flákat ten čas venku. A já jsem nebyl jinej...“.

V rámci rodinné sportovní socializace hrál po celou dobu základní školy primární úlohu dědeček, který je (učitele A a jeho bratra) i ve volném čase vedl k pohybovým aktivitám nejen aktivním trávením (např. plavání), ale také je brával jako diváky na různé zápasy či na kuželky.

Přechod na střední školu s ohledem na výuku tělesné výchovy nevnímal příliš pozitivně, protože se **upustilo od obsahového zaměření výuky**, které považuje učitel A za smysluplné, což mj. dokládá i slovíčko „bohužel“, které informant ve své výpovědi použil: „...tam to probíhalo bohužel takovým stylem, jako, „tak, kluci rozcvička, tady máte míč, hrejte si“ ... tam se v podstatě od nás nic neočekávalo...“. V rámci volnočasových aktivit se na střední škole vrátil k florbalu. Zajímavá je tady **sebereflektivní kompetence** učitele A ve vztahu – opět – k výkonu, tentokrát jeho vlastnímu. Uvědomoval si svoje hráčské limity, které byly podporovány ještě spoluhráči. „V prváku jsem se k němu [florbalu] vrátil, ale už jsem viděl okolo sebe, že ti hráči jsou úplně trošku jinde. A mě to hrozně demotivovalo... prostě to jsou mladí kluci, šestnáctiletí a prostě oni občas křiknou jako „Hele, neposer to, jo!“ ...já jsem z toho neměl úplně radost, protože jsem viděl na sobě, že patřím trochu jinam. Tak jsem skončil s tím florbalem závodně...“. Ale pokračoval v něm bez trénování, v rovině rekreační. Na konci střední školy se začal ve volném čase víc věnovat sportu: začal běhat, hrát tenis, chodit do posilovny... „Mě to prostě začalo bavit. A to je takový to období, kdy člověk je hrozně spokojen se svým tělem...“. Cílem byla „...jakoby ta figura prostě, to „bušení“, jak se říká...“.

Rozhodnutí stát se učitelem nebylo přímočaré. Na střední škole nevedl žádné děti v kroužcích, netrénoval. Po střední škole strojírenské zaměřené na informační technologie si uvědomil, že chce dělat úplně něco jiného – opak. „Věděl jsem, že strojírně nechci dělat. To bylo jediný, co jsem věděl. Mě třeba strojírna vůbec nebavila, já jsem chtěl opak. A tak nějak jsem si říkal, že bych třeba mohl někde, kde bych se úplně nenadřel...“. Byl přijat na studia práv, ekonomie a na pedagogickou fakultu (český jazyk a dějepis), kterou však bral jako „...takovou záchranu jsem to bral, vyloženě...“. Během prvního semestru však zanechal studia na všech třech fakultách. Nejprve skončil se studiem práv, „...protože jsem věděl, že to je škola, kde nebudu mít jako ten studentský život, kde jako fakt budu muset dřít“. Potom skončil na fakultě ekonomické, „...protože já jsem neměl základy a viděl jsem, že tam jsou lidi, kteří už něco o tom ví. A já jsem asi hodně zlenivěl, ten prvák“. Zde se opět ukazuje jeho seberefektivní kompetence. Jako poslední ukončil studium na pedagogické fakultě. A dodává, „prostě ten první rok jsem úplně promrhal“. Potom pracoval na stavbách ve firmě svého otce. Rozhodnutí jít studovat Fakultu sportovních studií MU (v kombinaci s PdF MU) padlo vzápětí, protože věděl, že chce studovat na vysoké škole. Nevěděl však přesně, jaký obor. „Říkal jsem si, že to je taková cesta nejmenšího odporu, ten pajdák, ...a že to je reálné vystudovat...“. Svou roli sehráli i rodiče, kteří ho „...furt tak jakoby naváděli: **„Běž na toho učitele, máš to v krvi...“**. S ohledem na jeho zaměření na střední škole si vybral obor Technická a informační výchova v kombinaci s Animátorem sportovních aktivit. Na studia však nenastupoval s jasným záměrem vstoupit do školství. Učitelem spíše být nechtěl. Vedl v sobě vnitřní polemiku, kdy na jednu stranu si říkal: „...ne, v životě učit nebudu, ale v duchu jsem si říkal, co když. Ale nepřiznal jsem si to, měl jsem to uvnitř. Já jsem si vždycky říkal – vyzkoušíš to, třeba. Ale nikdo neříká, že se tím budeš živit, jo. Já jsem totiž furt zastával názor, že člověk může cokoli vystudovat a stejně může dělat úplně něco jiného...“. Po nástupu na studium se jeho pohled – v tomto okamžiku na studium na obou fakultách – změnil, „...já jsem konečně zjistil, že mě něco baví... dělal jsem to, co mne baví, prostě ty sporty jsem hrozně miloval. Utvořili jsme tu perfektní partu na té sportovce...“. Věděl, že po bakalářském studiu chce pokračovat v magisterském, „...pro mne to byla jasná volba. A navíc mi říkali, že v podstatě s tím bakalářem nemohu učit. To byla prostě volba číslo jedna a nic jiného jsem neřešil...“. Na magisterském studiu v období, kdy byl na praxi, se začala rodit

myšlenka **stát se učitelem**. „Já už jsem tak nějak přemýšlel, čím bych se mohl živit. A při té praxi jsem si říkal, že v podstatě vést ty děcka nemusí být až tak nezáživná práce, protože s těma děckama jsem si dokázal vypěstovat takový vztah, že jsem na ně nemusel ani rvát, ale zároveň jsme se tak nějak jako chápali ... a říkal jsem si, že ta práce by mohla být zajímavá a já jsem si narovinu říkal, že prostě po škole po magistru půjdeš hnedka učit ... a říkal jsem: „Klidně si vyzkoušej rok a skonči tam. Můžeš dělat cokoli jinýho. Ale dokud to máš v paměti, tak si rok normálně vyzkoušej“. Během praxí na fakultě si nedokázal ani představit, že by učil před třídou, „...ale musím říct, že během té praxe jsem se tak nějak otrkal a už mě ten stres jakoby opustil ... a tak jsem si říkal, že je to v podstatě v pohodě práce. Samozřejmě uvědomoval jsem si, že mohou přijít i nějaké problémy...“. Svou roli v tom sehrál i fakt, že od prvního ročníku magisterského studia začal vést tréninky fotbalistů – starších žáků a potom mladší dorost, kde rovněž sbíral pedagogické zkušenosti. K trénování se dostal opět přes praxe, které byly v rámci studia povinné. Místo praxe na škole se jim na fakultě uznávala i praxe při vedení nějakého kroužku a protože kamarád, který ten fotbal trénoval, potřeboval za sebe náhradu, tak „...jsem vlastně spojil dvě mouchy jednou ranou...“. V rámci praxí dochází u učitele A k upevňování kompetencí potřebných pro profesi učitele.

V průběhu studia měl několik brigád. Brigády typu vedení různých kroužků na škole považoval za demotivující s ohledem na výdělek a čas, který s nimi stráví. Preferoval brigády mimo obor a manuální činnost, a to jak s ohledem na daleko vyšší výdělek, tak s ohledem na to, že před i po brigádě má „úplně čistou hlavu“. Zde se projevuje náročnost učitelské profese v tom, že učitel neustále promýšlí a plánuje výuku. Není možné se od toho jednoduše odpoutat jako např. v profesi orientované úkolově. Paradoxně kroužek robotiky, který na jedné základní škole vedl, způsobil, že mu **ředitelka nabídla** ještě před ukončením studia práci. Na této škole začal pracovat jako učitel po státních zkouškách (z důvodu časové náročnosti odmítl možnost pracovat ještě při studiu). Dodnes vyučuje více hodin informatiky, než tělesné výchovy. Byli mu **přiděleni dva uvádějící učitelé** – jeden na tělesnou výchovu a druhý na informatiku. Jak sám podotýká, oba jsou z hlediska osobnostního protiklady. Uvádějící učitel z informatiky mu všechno vysvětlil, ukázal mu všechny počítače, všechny programy, se kterými se ve škole pracuje, vedl ho metodicky, řekl

mu, co dělat na prvních hodinách atd. „On byl hrozně ochotný, já musím říct, že bez něho bych ten nástup na tu školu měl 1000x horší“. Díky tomuto přístupu „...jsem nemusel téměř nic řešit, on mi ve všem pomáhal ... já jsem si to takto ani nepředstavoval“. Naproti tomu uvádějící učitel v tělesné výchově byl pravý opak. Seznámil ho jen s tím, kde je tělocvična a nářadovna. „Ten pan učitel je takovej trochu psí čumák... Řekl mi: „Děláme tady všechno. Nezanevřeli jsme na žádné sporty.“ A to bylo vše. A kdykoli jsem za ním šel, tak jako odpověděl mně, ale bylo vidět, že prostě: „Nejsem tady od toho, abych ti říkal všechno“. Přístup uvádějících učitelů mohl mít ale zásadní vliv na to, jak se učitel A nyní cítí při výuce obou předmětů, kdy, jak tvrdí, si je jistější spíše při výuce informatiky. Uvítal by, kdyby ho vysoká škola připravila na „běžný chod školy“ a na práci s dětským kolektivem. Přestože má dobré teoretické znalosti, myslí si, že by se měla výuka na vysoké škole zaměřovat i na to, jak tyto znalosti převést a aplikovat do praxe. To ho naučily první měsíce v profesi učitele. I z tohoto důvodu se domnívá, že by mělo během studia být více praxe ve školách, ale i dlouhodobější praxe na jedné škole. Rozhodně nepovažuje za vhodné vyučovat simulovaně, tj. simulovat výuku na spolužácích. To podle něho nemá žádný efekt.

Při vstupu do školství ho nejvíce překvapilo, že „...je tam strašně moc věcí mimo výuku“. Naopak je velmi spokojen s kolektivem učitelů, s klimatem školy a cení si podpory vedení. Co se týče jeho **pedagogického rozvoje**, během dvou let si na sobě všímá velkých pokroků – je si jistější, ví, jak přistupovat k dětskému kolektivu, při výuce je větší klid a tudíž se toho i víc „stihne“, je přísnější a jednodušeji vysvětluje.

Jedna z věcí, která ho ovlivnila v jeho pedagogické činnosti, byla **dědečkova zásada**, kterou sám razil, že „...na výkonu až tak nezáleží, ale prostě bude vidět snaha. A já prostě mám zafixovaný, už od malička mi dědeček vždycky říkal – snaha, snaha, snaha, jo...“. Sám přiznává, že některý sport vůbec neuměl, ale „...já jsem tam prostě nechal srdce...“ právě z toho důvodu, jak moc se snažil. Tuto zásadu se snaží sám teď aplikovat při výuce. Dokonce se mu spolu s ostatními kolegy vyučující tělesnou výchovu podařilo prosadit, „...že vyloženě to máme prostě v nastavení toho školního řádu, že vlastně fakt jako tu snahu a aktivitu zhodnocujeme... a že vlastně máme

dvojí metr na známkování a známkuje zvlášť výkon, tabulkově, a zvlášť snahu, aktivitu...“. A to tak, že větší váhu má známka za snahu, než za výkon.

Co se týče vybavení školy, je velmi spokojený, vedení školy je ochotné „...ty peníze do toho vložit. Takže máme hodně netradičních sportů, které třeba na ostatních školách vůbec nejsou, jsou drahé na vybavení a škola nám to zaplatí...“. Jen tělocvičny jsou podle něho malé. S ohledem na přípravu učitelů na vysokých školách také doporučuje, aby se vyzkoušely různé podmínky pro výuku tělesné výchovy, což se projevuje i na kvalitě výuky. Tento stav popisuje tak, že se cítí nepříjemně, protože „...je hrozně těžké jakoby tu organizační činnost zvládnout. Malý prostor, člověk chce toho stihnout hodně, teďka jakmile děcka dlouho stojí, nezapojují se... právě mi to ztěžuje, že je tam hodně dětí zároveň, nestíhám se jim úplně věnovat a je to hodně náročný na prostor“. To však neplatí v případě venkovních prostorů, tam je také velmi spokojený i s ohledem na prostor.

V souvislosti s tím, že kromě výuky se musí dělat i další věci, uvádí, že má na starosti správu sítě, což je časově náročné, ale má to zaplacené, a jak tvrdí, „...rád si přivydělá“. Kromě této placené funkce má na starosti i různé organizační záležitosti týkající se pořádání turnajů, soutěží apod. Mezi problémy, které v rámci tělesné výchovy nejčastěji řeší, je kázeň, „...ta je potřeba vždycky řešit v tom tělocvičku. A za druhé je jako nějak přimět k té aktivitě, aby je to i bavilo...“.

Prolínání sportu s jeho profesí učitele i jeho osobností je v tom, že ve škole, kde učí, vede sportovní kroužek florbalu. Ve volném čase stále aktivně hraje fotbal a zároveň trénuje fotbalisty – momentálně přípravku.

Na otázku, zda plánuje školství opustit, připustil, že nad tím přemýšlel v souvislosti s plánováním rodiny, protože si nedokáže „...představit, že bych s tímhle platem dokázal uživit rodinu. To řeknu narovinu. Prostě když se podívám na své kamarády, kteří pracují v nějakých firmách, tak ten plat mají jinde...“. **Finanční ohodnocení** je z uvedeného důvodu silný motiv, proč by v budoucnosti školství opustil. Na druhou stranu si uvědomuje i **benefity** v podobě volného času o prázdninách a víkendech. Když musí trávit čas ve škole o víkendech či prázdninách, tak vedení mu dá

„dovolenou“, „...takže já si třeba potom mohu někam odcestovat, třeba na týden...“. Druhým silným motivem, proč by učitel A odešel ze školství je **psychická náročnost profese učitele** a to, že „...když třeba jsem dělal nějakou brigádu dřív, já jsem si to odmakal, skončil jsem a vypl jsem. Prostě najednou mám klid a věděl jsem, že můžu jít ven, můžu jít někam na pivo. A ráno vstanu a zase začnu dělat nějakou práci. Ale tady furt člověk o tom přemýšlí, večer se musí připravovat. Já musím přesně vědět, co budu učit. V té škole jako furt mám zapnutou hlavu...“. Vzápětí ale dodává, že by ho nebavil nějaký stereotyp při práci v kanceláři a že ho to ve škole baví. „Oni [žáci] na jednu stranu dokážou být dost hnusní, ale dokážou to učiteli i vrátit, občas. Jsou třeba i hodiny, kdy z toho mám radost. Je to taková druhá stránka toho učitelství, ten vztah... prostě je to v tomto hezký...“. V souvislosti s úvahami o odchodu ze školy dodává, že kdyby měl možnost něco změnit, tak by třeba „...šel studovat třeba ty práva, kdybych teď věděl, že je dostuduju a že mě to třeba bude bavit, tak si myslím, že bych byl i jinde jako kariérově...“. Zároveň ale dodává, že když teď ví, že ho studium na Fakultě sportovních studií a na Pedagogické fakultě MU bavilo, že z toho důvodu by to šel studovat znovu. Práva by dostudoval jen za předpokladu, „...když bych nevěděl, jaký to studium tady je, tak bych si prostě řekl: „Sakra, hecni to.“ ... protože ta kariéra by tam byla, jo ... a je to možná proto, že nevidím úplně budoucnost v tom učitelování...“.

Na výzvu, co by vzkázal těm, kteří chtějí jít do praxe, řekl, „...ať se určitě nenechají odradit prvními třemi měsíci, protože to je peklo. Jako fakt je to peklo, v tom začátku ... prostě je toho spousta nového...“. Doporučuje vydržet a zodpovědně se připravovat na výuku, „...protože jakmile se na ty hodiny nepřipravíte, tak budete ve stresu a ty děcka to uvidí. Takže se fakt připravovat“. Podotýká, že jim ty přípravy zůstanou. A ještě zdůraznil, že je potřeba si stanovit hned na začátku pravidla, „...ty pravidla těm děckám hned na začátku říct a dodržovat, protože jakmile nebudou stanovené pravidla, tak ty děcka toho zneužijí a bude to potom těžký...“.

Kategorie „b“: Začínající učitelé na částečný úvazek a současně působící v jiné profesi

Do této skupiny se zařadili 3 učitelé (3 muži – C, D, M). Ve školství dnes působí pouze jeden z nich – učitel D, který plánoval být od střední školy učitelem (níže se o něm zmíníme formou jeho životního příběhu). Cesty k profesi, v profesi i mimo profesi učitele tělesné výchovy byly u těchto informantů různé.

Učitel C vůbec neplánoval jít do základního či středního školství. Nabídku dostal od své známé, která šla na mateřskou dovolenou. Na konci studia měl rozjednanou práci v zahraničí. Měl působit v oboru, který vystudoval (směr KT). Proto aktivně nevyhledával nic jiného. Tato práce mu však nevyšla. Zvažoval, co dál, a než aby zůstal doma, tak (i přes několikeré odmítnutí) „...jsem to teda přijal s tím, že jsem tam šel s odporem hodně, dostal jsem tam teda šikovnou skupinu těch dětí...“. Jednalo se o sportovní základní školu, kde pracovali i trenéři. Také učitel C působil částečně jako trenér. Shodou okolností ukončil pracovní poměr hlavní trenér a učitel C nastoupil na tuto pozici místo něho. Současně začal také studovat doktorské studium. Profese trenéra ho naplňuje. Rozhodně neplánuje vrátit se do školství jako učitel tělesné výchovy.

Učitel M se v průběhu studia učitelství tělesné výchovy domluvil s kolegy, že po studiu pojedou do zahraničí. Jak uvádíme výše (viz kategorie „a“, učitelka N), nakonec se však se svou přítelkyní rozhodli, že zůstanou v České republice ještě rok. Oběma vstoupil z profesního hlediska do života jejich bývalý učitel z FSpS MU, který učiteli M nabídl na částečný úvazek místo učitele tělesné výchovy na základní škole. Učil pouze tělesnou výchovu a současně pracoval jako pomocný trenér hokeje. Po udělení víz do zahraničí padlo konečné rozhodnutí vycestovat. To byl také důvod k opuštění profese učitele. Jak ale učitel M přiznává, není zcela rozhodnutý, zda chce po návratu ze zahraničí působit jako učitel. Razantně to však neodmítá.

Dále formou prezentace životního příběhu představíme učitele D.

Učitel D: životní příběh

Motto: Učitel jako nositel odbornosti. Kvalitní učitel = kvalitní výuka.

Učitel D pochází z rodiny, která má kladný vztah k pohybovým aktivitám. Otec hrál závodně vodní pólo, po ukončení aktivní sportovní kariéry hrál fotbal. Matka se žádnému sportu nevěnovala na vrcholové úrovni, k pohybovým aktivitám má ale velmi kladný vztah a realizuje je i nadále rekreačně. Bratr učitele D hrál závodně volejbal, nyní se věnuje rekreačně boxování a běhu.

Učitel D se **odmalička všestranně rozvíjel** za podpory rodičů. Hrával míčové hry, dělal atletiku, gymnastiku, chodil plavat... Kromě toho začal od 3. třídy hrávat závodně florbal. Hráčskou **kariéru zastavilo zranění**, resp. špatný vývoj česky, kdy mu lékař doporučil s florbalem přestat. Hledal vhodnou alternativu, tu našel v podobě Sdružení přátel Jaroslava Foglara (zkratka SPJF), jehož cílem byla práce s dětmi a mládeží. Tělesná výchova na 1. stupni v něm nezanechala nějakou výraznou stopu, tvrdí, že „si právě upřímně nic nevybavuju...“. Ve volném čase s rodinou trávili hodně času různými pohybovými aktivitami, „...ať už třeba u babičky a nebo vlastně, když byla nějaká příležitost, tak jsme někam jeli. Jakoby hlavně po České republice procestovat, prochodit...“. Z výuky tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ si vybavuje především vlastní zážitek, kdy díky tomu, že učitel věděl, že závodně hraje florbal, ho nechal „pískat“, „...že věděl, že to hraju, tak ať to pískám, protože věděl, že jsem byl třeba o trošičku někde jinde, než ti ostatní. ... A to byla pro mě výzva, protože jsem vlastně pískal tehdy poprvé a vlastně věděl jsem, jak to dělat, ale neměl jsem s tím žádnou zkušenost. Tak to si pamatuju“. Pro studium na střední škole – sportovním gymnáziu se rozhodl proto, že tuto školu navštěvoval i bratr a chválil ji. Nebylo to primárně kvůli sportovnímu zaměření, i když jak sám přiznává, „...v podvědomí tak tam bylo, že je tam dobrá tělocvična, hřiště venku, ovál ... takže to bylo, proč když už jsem tam nastupoval, proč už jsem měl tu školu rád...“. Kromě pozitivního vnímání vybavení školy z hlediska výuky tělesné výchovy, vnímal pozitivně i všechny učitele, o kterých tvrdí, že jsou kvalitní a že je tam dobrá atmosféra. A **na střední škole se zrodila myšlenka jít studovat učitelství**. Paradoxně ne kvůli těm **kvalitním učitelům**, ale „...jestli ta škola měla nějaký mínus, tak možná jedna kantorka, kterou jsem fakt vyloženě neměl rád a vlastně pak kvůli

ní jsem se pak rozhodl jít studovat pedagogiku...“. Rozhodnutí stát se učitelem zapříčinila negativní zkušenost s touto učitelkou a vnitřní motivace „**učit předmět lépe**“. Začalo mu vadit, že spolužáci o Základech společenských věd (zkratka ZSV) mluvili jako o „hrozném předmětu“, říkal si, že „...právě ta psychologie, sociologie, ekonomie, právo a filozofie, to je tak zajímavý a vlastně mně vadilo to, že to dokáže těm lidem jakoby zhnusit. A říkal jsem si, že to taky jde dělat líp a že to dokážu líp“.

Úsměvná je vzpomínka na tělesnou výchovu na této škole. Protože první věc, kterou si učitel D vybavuje, je oslovení: „...Šulibrci nebo Sokolíčci... Tak nás vždycky náš kantor svolával: „Šulibrci, nástup“, nebo „Sokolíčci, nástup“. Takže toto je první věc...“. Potom také dodává, že házeli oštěpem a že teprve při studiu na FSpS MU si uvědomil, že to není běžné. Po dobu studia na gymnáziu stále působil v SPJF a nastal zde přerod **z účastníka na aktivního organizátora**. Začal se scházet s ostatními i za účelem organizování různých akcí v rámci tohoto sdružení. V době, kdy se podávaly přihlášky na vysoké školy, uvažoval, co by dál chtěl studovat. Přemýšlel o studiu psychologie, potom, jak uvádí, „...když jsem nad tím tak přemýšlel, tak jsem si říkal, ještě třeba hasič by mě bavil, že je to jakoby atraktivní, zajímavá práce, pestrá a s pohybem venku. Věděl jsem, že prostě chci se hýbat a chci být ideálně třeba vevnitř, venku, to je jedno, ale chci se hýbat. A nedokázal bych třeba dělat ekonomii, jenom čistě jako v kanceláři...“. Přihlášku podal na psychologii a na Pedagogickou fakultu MU obor základy společenských věd a k tomu tělesnou výchovu, tu ale bral spíše jako druhotný obor. Pak si ale uvědomil, že „...ten psycholog se věnuje, záleží zas jak, ale třeba konkrétnímu jedinci a já, tak vlastně vedu ten oddíl, baví mě to ... takže vlastně to **učitelství**, tak je možná **pro mě atraktivnější, zajímavější**...“. Na základě této své úvahy si zvolil studium učitelství ZSV a TV. V rámci studia tohoto dvouoboru přišla **krize způsobená výukou a učiteli** na PdF MU, protože měl pocit, že „...ti kantoři tam vlastně nesplňují ty předpoklady nebo ty věci, které já tam vlastně očekávám od nich. A že mě právě přijde, že třeba ta kantorka, která vedla vlastně to moje rozhodnutí nebo kvůli které jsem sem šel, tak že spousta kantorů na pedagogické fakultě, tak je vlastně ještě horší, než ona...“. Zároveň dodává, že se omlouvá „...všem těm, kteří jsou dobří na pedagogické fakultě, je vás málo, držte se...“. To bylo příčinou demotivace studovat na PdF MU a vnímal ji jako „ztrátu času, ale spíš jako zhnusení toho, co vlastně, jací

pedagogové mohou být...“. Tím pádem se přihlásil na obor Trenérství na FSpS MU a plánoval studovat jednooborově. Uvědomil si ale, že by potom nemohl jít učit. A tak ZSV přece jen dokončil. Zároveň půl roku studoval anglický jazyk na PdF MU a o tom mluví jako o „...oáze v poušti. To bylo čisté dobro na zemi. To bylo jako totálně vynikající...“. Také studoval na FF MU zkušenostně-reflektivní učení pro pedagogy v praxi. Na studiu na FSpS MU **oceňuje odbornost učitelů**, „...spousta kantorů, který tady vlastně učí, tak té své oblasti rozumí a jsou vlastně v ní specialisti...“. Domnívá se, že „...sport tak strašně jako těm lidem pomáhá v tom, že se dokážou jakoby socializovat...“ a konkrétně se to promítalo do toho, že se navzájem znali nejen jmény, ale také o sobě věděli, kdo dělá jaký sport, co ho baví apod. „Studium nebylo jenom o studiu, ale o nás...“. Kvůli zklamání z učitelů vyučujících studenty oboru ZSV na PdF MU a díky dobrému kolektivu na FSpS MU se priorita, co se týče studovaných oborů, v prvních týdnech studia zcela obrátila. Jako svůj hlavní obor chápal učitelství TV, nikoli ZSV, přestože uvádí, že i na FSpS byly „těžké chvíle, třeba gymnastika, a myslím si, že jsme si vytrpěli jako dost...“, tak i to ho podle jeho slov svým způsobem obohatilo. Jak tvrdí, „zažil nějakou jako euforii z úspěchu, tak si to jako pamatuju velmi silně a chtěl bych to teďka jakoby i předat dál...“. Lze v tom spatřit prvek utváření osobnosti, který učitel D chápe jako profesní rozvoj – jak být/nebýt kvalitním učitelem. Ostatně učitel D často mluví o kvalitních učitelích, o odbornosti nebo naopak o tom, že díky negativní učitelce (tedy ne-kvalitní učitelce) ze SŠ chtěl dokázat, že ZSV jde učit i jinak – lépe. Rovněž jsou pro něho podstatní během studia učitelství učitelé na VŠ. Osobnost učitele byla i důvodem k přemýšlení o odchodu ze studia ZSV.

Pokud by mohl doporučit něco pro zkvalitnění výuky na FSpS, která nás zajímala, pak by navrhoval ještě větší provázanost s praxí. Myslí si, že by měly být delší, neměly by být omezeny na konkrétní část z výuky tělesné výchovy, kterou mají všichni studenti – budoucí učitelé odučit a že pokud je někdo vyloženě špatný, měl by se to dozvědět formou zpětné vazby. Podle názoru učitele D, pokud by tito studenti – budoucí učitelé „...šli jako do praxe, tak to nebude jako dobrý. Že třeba ten tělocvik jakoby zhnusí, i tím, že ho třeba neumí, neumí vést ty výstupy...“. Problém vidí v tom, že „...nikdo je tady na té škole nezastavil...“. V jeho výpovědi lze opět

spatřit učitelův zájem o kvalitu výuky, kterou má úzce spojenou s kvalitním učitelem.

Volný čas trávil stále ve SPJF, rovněž také sportoval, a to i kvůli požadavkům ve studiu FSpS MU, působil v lanovém centru a začal trénovat florbal. To je poměrně zajímavá cesta, protože se k tréninkům dostal ne kvůli sportu, ale kvůli sociálnímu klimatu skupiny hráček florbalu, které bylo problematické. „...měly mezi sebou ty vztahy hodně špatný a chtěli, abych pro ně připravil nějaký jakoby teambuilding nebo zážitkový program, to aby se ty vztahy zlepšily...“. Přitom zjistili, že hrával florbal, „...takže jsem se tam do toho tak nějak vlastně florbalového oddílu dostal a začal trénovat...“ extraligový oddíl.

Rozhodnutí jít do praxe nezviklaly ani okolnosti, které během studia řešil, jak jsme uvedli výše. Když už se rozhodl jít studovat učitelství, tak „...když už něco začnu, tak to většinou dodělám...“. Cesta na jeho první školu byla přes adaptační kurzy, které pro tuto školu zajišťoval. Shodou okolností to byla střední škola, na které sám studoval. Při výuce první hodiny tělesné výchovy, jak říká, „...vůbec jsem nevěděl, co mám dělat. Tak jsem udělal podle mě tu nejlepší věc, kterou jsem jakoby mohl, a to je, že jsem se jich vlastně zeptal, jaké jsou jejich očekávání a obavy, a nechal jsem je to napsat, ať to verbalizují“. Takto pojatá výuka tělesné výchovy naznačuje zájem o studenty a současně jednání vedené snahou o kvalitní výuku. Na této škole působí již druhým rokem, oproti prvnímu roku se mu navýšil úvazek. K diskuzi byla také otázka plného úvazku, kterou nepřijal s ohledem na to, že na FSpS MU studuje v prezenční formě doktorské studium kinantropologie.

Výuku tělesné výchovy vede tak, že se snaží studenty „...nadchnout pro ten sport, ...získat tak nějak jakoby tu důvěru a ne, pojďme teďka dělat gymnastiku, protože to si myslím, že není správný přístup. Ale získat důvěru a říct: „Chcete umět kotoul?“ A myslím si, že ty děcka ho chtěou umět“. Ze školství prozatím neplánuje odejít, protože ho tato **profese naplňuje**. S ohledem na střední školu uvádí, že „...ti lidi se strašně rychle vyvíjí...“, profilují se v tom smyslu, že si vybírají, co budou v budoucnosti dělat. Proto chce, aby si studenti z jeho výuky odnesli co nejvíc, proto se snaží i o změnu výuky (tělesné výchovy). Snaží se je motivovat, např. „Chcete

umět kotoul?“, místo aby jim oznámil, že budou dnes dělat gymnastiku. Učitel D v rámci doktorského studia vyučuje i na FSpS MU. Studenty VŠ pojímá tak, že oproti studentům na SŠ mají už oblast svého zájmu vybranou, mluví o nich jako o „diamantech“, které se vybrušují, a sebe vnímá tak, že by chtěl „...být jeden z těch, kterej je prostě vybrouší úplně do toho nejkrásnějšího, třpytivýho diamantu...“. Opět zde zaznívá zájem o „kvalitní“ osobnost a s tímto záměrem učitel D přistupuje i ke své výuce. Zatím plánuje působit jak na střední, tak i vysoké škole a dodává slovy svého oblíbeného učitele a kamaráda, že když někdo chce, tak to jde. Za své úspěchy považuje to, „...když se mi poprvé povedla sklopka na hrazdě,... to byla pro mě v té chvíli fakt olympiáda, to nikdy nezapomenu“, v této souvislosti si vybavuje všechny podrobnosti: čas, kdy k tomu došlo, osoby, které tam byly přítomny atd., tvrdí, že to byla „...neskutečná euforie po tři čtvrtě roku snažení“. Další jeho úspěch spadá do oblasti pedagogického působí. Považuje za něj to, když vidí, „...že ty děcka, že je třeba v něčem posunu“. Ze školství by odešel v případě, že by měl „...tendenci k aktualizaci seberealizace, jak říká Rogers“. Zatím v tom vidí smysl a jak podotýká, „...budu dělat asi jakoby cokoliv, co mi dává smysl. Teďka je to školství ... abych odešel ze školství, tak to bych musel zklamat sám sebe“. Dokonce má dohodu s několika kamarády, kteří kdyby ho viděli, že nemá dobrou náladu, resp. že má špatnou náladu a že by ji mohl přenášet na studenty, tím pádem by jim nedával, co chce, tak by odešel jinam. Uvědomuje si, že když je člověk už delší dobu „...v tom procesu a neumí nahlížet na sebe zvenku“, pak tu svou profesi nemusí vykonávat dobře. Sám však doufá, že bude „...dobrý, když ne, tak tam nepatřím“. Tato výpověď znovu svědčí o tom, jak je pro něho důležitá kvalita osobnosti učitele.

Kategorie „c“: Absolventi, kteří nenastoupili po absolvování do školství

Tato skupina z našeho výzkumného vzorku čítá celkem 5 osob, a to učitele E, H, I, J a O (2 muže a 3 ženy). Pouze jeden z nich – učitel H byl vždy přesvědčen, že do školství nenastoupí. Hned při „podávání přihlášky na FSpS“ věděl, že ve školství působit nechce. Jeho profesní vývoj jsme zachytili formou životního příběhu, který prezentujeme níže.

Učitelka E si prodlužovala bakalářské studium kvůli druhému oboru o půl roku. V té době se snažila najít místo učitele, ale s nástupem od září se jí to nepodařilo, protože vzhledem k tomu, že neměla ukončené ani bakalářské studium, neměly o ni školy zájem. Nakonec získala pracovní místo ve škole od prosince a měla tak možnost před nástupem na magisterské studium získat praktické zkušenosti. Po ukončení magisterského studia měla zájem nastoupit do školství, ale dle jejích slov rozeslala své životopisy příliš pozdě (až koncem května) a na malém městě, kam se s manželem odstěhovali kvůli jeho práci, nenalezla uplatnění. Nastoupila proto na místo úřednice, které však alespoň částečně souvisí s vystudovaným oborem učitelství – působí na krajském úřadě na odboru školství. Pár dnů po nástupu do nového zaměstnání se jí přece jen ozvali z jedné základní školy, že by o ni měli zájem, ale po uvážení zůstala na úřadě. O práci ve školství se bude znovu ucházet až po skončení mateřské, resp. rodičovské dovolené, na kterou brzy nastoupí.

Učitelka I měla během studia zkušenost s asistentstvím ve škole, což považovala pouze za zkušenost, nikoliv za celoživotní poslání. Její životní plány se upínaly spíše k cestování, resp. dočasné práci v zahraničí. To si také po absolvování splnila. Nicméně po návratu ze zahraničí jí její bratr, jak učitelka I uvádí, „napůl asi z legrace“, poslal inzerát, v němž hledali zástup pro výtvarnou výchovu na několik měsíců. Původní plán byl odstěhovat se po návratu do Prahy. Jelikož však neměla nic jistého, nabídku přijala. Nakonec po měsíci působení přišla od ředitele nabídka na plný úvazek na výuku anglického jazyka a tělesné výchovy, tak zůstala ve škole déle, než plánovala. Školství ale na konci roku opustila a bylo jí jasné, že tato profese není pro ni. Jak sama přiznává, „...já jsem potom zjistila, že ten vztah k těm dětem nemám jak ti ostatní učitelé ... tak jako mají přirozený vztah k nim ... já tomu říkám bariéra mezi mnou a těmi dětmi, že jsem se nedokázala nějak uvolnit, otevřít těm dětem a furt tam něco mezi náma bylo, nějaká ta zeď, takže to byl ten hlavní důvod, proč jsem říkala, že nebudu trápit ani sebe, ani ty děti a radši to ukončím“. Učitelka I poté opět odjela do zahraničí a v době rozhovoru již byla zpět v České republice a shání si práci. Ví ale jistě, že do školství nechce.

Učitel J po absolvování školy rozeslal několik životopisů, ale v okolí jeho bydliště žádného učitele TV nepotřebovali. Nabídl mu pouze místo asistenta pedagoga, což

vzhledem k finančnímu ohodnocení a časové náročnosti odmítl. Shodou okolností se mu v této době naskytla jiná práce, v pojišťovnictví, kterou přijal a pracuje v této oblasti dodnes. Do školství v blízké době neplánuje vstoupit.

Učitelka O má společného s učiteli E i J to, že po absolvování se snažila najít také práci v oboru, tj. stát se učitelem TV. Bohužel první rok v širším okolí domova nebylo volné pracovní místo. V tomto roce se věnovala různým brigádám. Některé z nich byly v oboru, který vystudovala na bakalářském studiu (rekreologie) – pomáhala s adaptačními programy, teambuildingy, jezdila se školami na lyžařské kurzy apod. Do toho stále hledala uplatnění v učitelství, protože věděla, že „...takhle ten čas trávit nechci, protože člověk nemá ani pořádný plat, ani vlastně neví, co dělá za práci...“. Na konci školního roku se dohodla, že bude dělat asistenta, i když „...já jsem věděla, jakože asistentku úplně dělat nechci, protože to není ani můj obor, ani třeba jako placené ... ale jestli se mám dostat do školství, tak je to třeba určitá situace, jak se tam třeba vůbec dostat...“. Před prázdninami proběhl podpis pracovní smlouvy, pak odjela učitelka O za prací do Řecka a před odletem do České republiky ji kontaktovala jiná ředitelka, která se s tou „její“ dohodla, že ji nabídne místo učitelky TV, protože jejich učitelka TV nastupovala na mateřskou dovolenou. Do školy nastoupila až druhý den přípravného týdne, a byl to „...šok i jako pro mě, protože člověk jako, když bych věděla dopředu, že od září budu učit, tak už si člověk třeba něco plánuje a řeší...“. V této škole působila pouze rok, protože současně s učitelstvím působila jako sportovní pedagog – vyučovala tanci. Pracovní vytížení z obou škol bylo tak velké, že padlo rozhodnutí věnovat se pouze výuce tanci. Rozhodnutí bylo ovlivněno i tím, že práce učitele nebyla pro učitele O zcela naplňující.

Dále prezentujeme životní příběh učitele H.

Učitel H: životní příběh

Motto: Vrcholový sport jako nejvyšší životní meta aneb nejlepší, co můžeš v životě udělat, je být vrcholovým sportovcem a když ne já, tak k tomu povedu děti...

Jednou ze zajímavostí učitele H je, že studoval na FSpS a zároveň i na Právnické fakultě MU. Do skupiny učitelů, kteří nenastoupili do školství, jsme ho vybrali záměrně, protože s ohledem na studium na druhé fakultě nikdy nepřemýšlel o tom, že by se stal učitelem. Druhá zajímavost je jeho sportovní kariéra a **silná orientace na výkon, resp. vrcholový sport**. Zárodky nalezneme již v dětství, které trávil sportováním, protože „...v podstatě jednak doma a jednak já sám, v podstatě jsme chtěli, ať to dosáhnu co nejdál, co nejvýše jakoby v tom sportu. Takže de facto celé mé dětství bylo sport, sport, sport...“. Od pěti let se organizovaně věnoval hokeji, tenisu a fotbalu a jak sám dodává, „...když jsem začal, tak jsem prostě jen sportoval, takže buď jsem byl na tenisovém kurtu, fotbalovým hřišti anebo hokejovým...“. Když byl v mladším školním věku, tak sport chápal jako „...absolutní každodenní součást mého rutinního denního života a bavilo mě na tom, kolektiv, to, že něco dělám, protože jsem v tom dobřej, takže já, to bylo jako ta nejradostnější aktivita, co jsem mohl dělat“. Jelikož těch **sportů bylo hodně**, asi v deseti letech přestal hrát fotbal na vrcholové úrovni. Intenzivně se věnoval tenisu a hokeji, a to na nejvyšší úrovni. Vybavuje si, že měl téměř **každý den trénink**, do toho se účastnil turnajů, zápasů. Primárním hybatelem, proč se tak intenzivně věnoval sportu, byli jeho **rodiče, kteří ho zásadně podporovali**. Jeho matka (učitelka) se v dětství věnovala atletice. Otci v dětství nebylo umožněno věnovat se nějakému sportu, „...jeho otec mu právě neumožnil, jakoby a nerozvíjel ho v tom sportu, to znamená, on chtěl sportovat. Ale když šel na tenis, tak mu řekli, hele Kodeš z Tebe nebude, běž radši dělat na barák...“. **Nenaplněné otcovy ambice** vyústily v obrovskou podporu pro to, aby učitel H mohl sportovat, „...tím pádem mi chtěl vytvořit ty nejlepší podmínky pro to, abych já mohl sportovat. A ideálně ať jsem vrcholovej sportovec“. Mladšího bratra se snažili také podporovat, ale ten ke sportu příliš netíhl, protože „...když to viděl doma, tak se mu do toho moc nechtělo...“. Po úraze přestal hrát fotbal a začal intenzivně cvičit z vlastní vůle až zhruba od 16ti let.

Protože učitel H „naplňoval“ ambice svého otce, tak měl „...absolutní nadstandard. Jakoby co se týče úlev ve škole ... nějakýho zázemí, zajištění. De facto já jsem měl tým lidí, který tvořil ta nejbližší rodina – táta, máma a dokud mohl tak děda, kteří v podstatě se o mě starali. De facto chystali mi vitamíny, měl jsem určitě supr stravu, jako oni tomu dali maximum, co mohli v rámci svých možností“. Sportovní zaměření

se také projevovalo ve **výběru škol**. První tři ročníky absolvoval v běžné základní škole, čtvrtý a pátý ročník pak ve sportovní základní škole zaměřenou na hokej, potom přestoupil na osmileté sportovní gymnázium. V průběhu gymnázia ještě třikrát přestupoval, dokonce i v rámci měst. Důvody byly různé – buď přestupoval kvůli trénování sportu (a reprezentaci v nějakém sportovním klubu), nebo, a to častěji, měl neshody s některými učiteli, kteří nebyli nakloněni studentům – sportovcům. Na střední škole měl individuální vzdělávací plán. Rodiče si zakládali na tom, že musí dokončit střední školu. Odmaturoval na soukromém gymnáziu a hlavně, jak podotýká, díky rodičům, „...právě díky těm rodičům, že byli psi a chtěli držet tu školu“. Vnímá to ale pozitivně, protože „...kdyby mě k tomu nevedli, tak jsem skončil jako spoluhráči na hokeji asi bez maturity“.

Jako zásadní vzpomínku uvádí, že **tělesnou výchovu na 1. stupni nenáviděl** a považuje to za paradox. Důvodem byl jeho učitel a také to, že od něho dostal pořádnou facku. Popisuje, že „dostal největší ránu ve svém životě ... protože on nás neměl rád, protože bohužel hokejová třída je sama o sobě specifická a těžká a on neuměl moc bruslit, takže my jsme mu to dávali pocítit“. Tady je patrné, jak je pro žáky důležitá odbornost učitele (oborové znalosti a dovednosti). Tím, že na nižším sekundárním stupni byl na sportovním gymnáziu, **měl nejen tělesnou výchovu, ale také tréninky s trenéry** – zde to byl konkrétně tenis. Hokej trénoval mimo školu – ve volném čase. Tělesná výchova ho vždy bavila a kromě učitele na 1. stupni s učiteli i trenéry měl „nadstandardní vztahy“. Během 2. stupně se rozhodl, že se bude více věnovat hokeji, protože nebylo možné časově zvládat dva sporty současně. V této době začal hrát **extraligu v hokeji**. Sport prolínal celým jeho životem i na vyšším sekundárním stupni. Vygradovalo to na konci tohoto období, kdy měl učitel H 19 let. V této době hrál **první českou hokejovou ligu**, muži a „byla jako vize, že mě vezmou do extraligy do chlapů...“. V té době však sehráli zásadní roli rodiče, kteří „...mne tlačili do té školy, tak jsem jakoby s tehdejší přítelkyní rozeslali přihlášky na vysoký školy. Já jsem to moc neřešil, tehdy mě to bylo jedno, já jsem myslel, že budu hrát hokej...“. Dostal se jak na FSpS MU, tak i na PrF MU, opět **po zásahu rodičů** se „...nakonec rozhodlo, jakože musím být v tom Brně kvůli tý škole a že budu dělat tu školu a že uvidíme, co ten hokej...“. Začal hrát za Kometu Brno, ale „...oni v té Kometě moc nám tehdy nedali šanci a poslali nás do druhé ligy...“. To

vlastně rozhodlo, protože „...nebyla tam už ta vize, že to bude NHL, KHL jakoby ... proto už tam začala být ta orientace na tu školu ... ti lidi, co byli na mé úrovni, tak tu školu neměli, takže šli naplno do toho hokeje a třeba dopadli tak, že se tím hokejem živí, ale jako tým, aby se živili tak, jak já bych si to představoval, tak to jsou dva, tři kamarádi...“.

S hokejem přestal na vysoké škole, když pochopil, že nelze skloubit studium s tréninky. Nižší úroveň ho nebavila, proto skončil. Otec ještě chtěl, „ať to hraju, ale já jsem mu to vysvětlil, že jakože mě to nebaví ta úroveň ... ano, sice jsou tréninky, jezdí se na zápasy, ale to je taková úroveň, že bych to nenazýval hokejem“.

Během vysoké školy **začal trénovat tenis**. „Já jsem právě ten tenis udržoval nejen z toho důvodu, že mě to baví, ale i jsem v tom viděl možnost obživy ... nebylo jistý, čím se budu živit a věděl jsem, že už tehdy ti trenéři berou docela dost peněz, takže i jsem trénoval“. Nikdy nechodil na žádné brigády a trénování bylo i důvodem, „...abych doma ukázal, že nemusím dělat v Makru, jak mě táta strašil“. V této souvislosti si udělal i „trenérské třídy“. Hokej netrénoval kvůli tomu, že to bylo časově i organizačně více náročné a finančně méně zajímavé.

Přihlášku na bakalářské studium trenérství na FSpS MU moc „neřešil“, více méně to bylo z popudu tehdejší přítelkyně a jeho rodičů. Jak říká, „...odmaturovalo se, tak je potřeba jít na vysokou a já jsem chtěl **sportovku** z toho důvodu, že jsem to bral jako takovou **záložní variantu...**“. Důvody pro studium byly i ty, že měl rád sport a že „...nečekal jsem, že to bude asi nějaký náročný, tak jsem si říkal, že tu sportovku určitě vystuduju, a taky, že by mohla být možnost být ten trenér, navázat na ten sport, kterej mě strašně baví celý život, takže proto sportovka“. Měl hodně přihlášek (práva, ekonomie...), protože rodiče si to tak přáli, a po testech studijních předpokladů by se vidělo, kam by šel. Dostal se všude a řešili, kam skutečně nastoupí, „...nakonec, jak jsme to vždycky v rodině měli, že jsme se bavili de facto o všem, tak nějak jako byla diskuze ... jsme se bavili o té škole a domluvili se, že zkusíme práva a sportovku, když půjdou práva, tak třeba nechám sportovky, že se uvidí, bylo to variabilní...“. Kladem studia na FSpS shledává u kombinované formy studia časovou nenáročnost a některé kvalitní učitele, kteří studenty obohatí do

praxe. Za zápor považuje nesystematičnost, nekoncepčnost některých věcí, zejména tvorbu rozvrhu, a dále některé učitele, kteří se „...ani neomluví a do výuky nedorazí“. Pro magisterské studium se rozhodoval z několika důvodů: bakaláře považoval za nedokončené studium a silným motivem byla novorozená dcera. Při vstupu do studia už věděl, že nechce být učitelem, ani trenérem, resp. „doufám, že budu trénovat moji dceru, takže jakoby kvůli ní jsem začal to studium, nějakým mým znalostem, dovednostem jsem to dělal, abych ji mohl trénovat“. Do školství nechtěl a ani nechce jít zejména kvůli **finančnímu ohodnocení**, protože když studoval učitelství tělesné výchovy v kombinované formě, tak zároveň s tím pracoval. „Měl jsem práci, kde jsem měl víc peněz než asi ředitel školy, takže jsem věděl, že tady tohleto pro mě není cesta. Takže já jsem to dělal čistě z těch důvodů, který jsem říkal, to znamená dokončit si vzdělání a dokončit si ho pro sebe, potažmo pro rodinu, pro dceru, že jsem si říkal, že mi to něco dá“. A také si užíval pocitu, že to studium nemusí dělat. Oproti některým kolegům, kteří to studium potřebovali dodělat, aby mohli dál učit. „Ale tohleto já jsem neměl, já jsem věděl, že když mě to bude štvát, tak jako druhý den si řeknu, štve mě to, napíšu děkuji a končím“. Opět se ukazuje silná vazba na rodiče, protože „bylo třeba pěkný, že jsem tím překvapil své okolí, naši to třeba nechápali, jako proč děláš sportovku, proč tím chceš trávit čas“. A podotýká, že tam byl ještě jeden pozitivní prvek, že měl „vlastně sportování jakoby v rámci školy a zase jsem omládl, fajn kolektiv, takže v tomhleto to bylo dobrý“. Dalším důvodem, proč nechtěl nastoupit do školství byl i fakt, že ho ta **práce nenaplnuje**, nebaví. Díky matce, která je ředitelka, měl možnost si při studiu vyzkoušet pár hodin odučit, ale zjistil, že to není pro něho.

Pozitivní vztah ke sportu se projevuje i do trávení volného času s rodinou. Jak přiznává, že „...**sport zásadně ovlivňuje trávení volného času celé rodiny** a mám samozřejmě ty **nejvyšší ambice**, co se týče sportování mé dcery“. Dodává, že si uvědomuje, že je to u něho až extrémní, že vybočuje „z normálu“. A studium na FSpS v tom hraje jen „podružnou roli“. Jedná tak spíše na základě celoživotního vztahu ke sportu a na základě toho, jak to má „nastavené“. To znamená, že pro mne jsou **vrcholoví sportovci elita**, z mého pohledu nejlepší, co můžeš dělat, je být vrcholovej sportovec, ale tím myslím vrcholovej sportovec, který se tím zabezpečí, zabezpečí několik generací a tak dál. Mně se to nepovedlo, takže ano, určitě se může

promítat do výchovy v podstatě nějaké moje nenaplněné ambice, sny, vím o tom“. Podotýká, že do 19 let sport na takové úrovni dělal. Ví, co mu vadilo na trenérech, „vím, co mi vadilo strašně na tátovi. Takže si myslím, že bych to chtěl právě jakoby odstranit z té mé výchovy a dělat to svým způsobem a líp. A proto jsem třeba i studoval tu sportovku, abych věděl různé metody, psychologie, trénování, jak učit ten tělocvik ... Já jsem i mimo školu četl nějaký publikace, abych měl jakoby širší přehled a z toho se snažil vybrat to nejlepší“. Jeho otec kladl na něho velmi vysoké požadavky, „vůbec mi nevadilo, že měl ty nejvyšší požadavky, očekávání a nároky...“, vadilo mu však „takové to pokud nedosáhneš těch nejvyšších vrcholů, taks mě zklamal, seš neúspěšnej...“. Na druhou stranu si je vědom toho, že „tím, jak on byl tvrdej, měl nejvyšší nároky, tak díky tomu jsem třeba dostudoval tu školu ... za to jsem mu vděčnej a celej život budu“. Otec se účastnil téměř všech tréninků i zápasů a následně to spolu rozebírali. Učitel H přiznává, že k tomu, aby byl člověk ve sportu opravdu dobrý, potřebuje podporu rodičů a že když se ti rodiče od „...kamarádů, spoluhráčů o ně nezajímali, tak ... ti končili mnohem dřív, než ti, jejichž rodiče byli blázni, a ...kteří ty děcka hecovali, ... byli na ně tvrdí. Většina těch děcek to pochopila, i když znám případy, že ti kluci nemaj dobrý vztah s rodičema, respektive s tím otcem, protože je sekal a protože to nepochopili, nebo to bylo až jako za hranou“.

Dcera navštěvuje kroužky už od půl roku, „...manželka to chápe, ale nechápe tu míru ... dělala krasobruslení, takže má taky vztah k tomu sportu“, teď chodí plavat a na gymnastiku a učitel H s ní každý den cvičí nebo hraje hry. Chtěl by, aby z ní byla tenistka. Už **má naplánované aktivity** do budoucna, kterých by se dcera měla účastnit. Ve studiu na FSpS v tomto ohledu vidí i další přínos, že získal řadu kontaktů a že pak může dceřinu „profesní“ dráhu konzultovat s odborníky. Mimochodem tenis je zároveň také to, co by změnil ve svém životě, kdyby mohl. Myslí si, že byl lepší tenista, než hokejista. A víc by „makal, přestože jsem makal hodně, ale myslím si, že kdybych makal víc, tak bych se tím sportem mohl žít“. Do školství v žádném případě neplánuje vstoupit, protože je to nedocenená a strašně těžká práce, ale chtěl by se stát trenérem svých dětí. K tomu se dle svých slov potřebuje nejprve zabezpečit, aby pak na ně měl čas.

4.2.4 Diskuse a závěry

Těžištěm této kapitoly měli být začínající učitelé tělesné výchovy. Výzkumný vzorek tvořili absolventi oboru učitelství tělesné výchovy. V kapitole 4.1 jsme tyto absolventy kategorizovali do tří skupin – na ty, kteří po ukončení studia: (a) nastoupili jako učitelé do školství na plný úvazek; (b) nastoupili jako učitelé do školství na částečný úvazek; (c) nenastoupili do školství. Tato kategorizace byla volena i s ohledem na zde prezentovanou výzkumnou studii, jejíž ambicí bylo na vybraných absolventech pomocí biografického interview podrobněji pojednat o jejich cestách k profesi, resp. k volbě studia učitelství tělesné výchovy, o jejich cestách v profesi, v případě, že nastoupili jako učitelé do školství, a o jejich cestách mimo profesi, kdy buď vůbec nenastoupili do školství, nebo do školství nastoupili, ale z různých důvodů ho opustili (tzv. drop-out).

Životní příběh se jevil jako vhodný výzkumný postup pro zachycení zásadních událostí v profesním vývoji a také pro pojednání o profesní socializaci. Dokládá, jak rozrůzněné jsou cesty, které k profesi učitele tělesné výchovy vedou. Výsledky realizované výzkumné studie budeme nyní tedy strukturovat v logice cest k profesi, v profesi a mimo profesi.

Cesty k profesi učitele tělesné výchovy jsou významně determinovány rodinou. Etapa rodinné socializace hraje podstatnou roli zejména vzhledem k etapě sportovní kariéry. Životní příběhy všech 15 informantů začínaly v dětství. Nebylo možné si nevšimnout, že podpora rodičů s ohledem na úroveň sportovní kariéry je klíčová. Přestože všichni informanti se shodli na tom, že měli výrazně pozitivní vztah k téměř jakýmkoli pohybovým aktivitám, míra podpory rodiny (rodičů, ale často i prarodičů) často korespondovala s jejich sportovní kariérou.

Nyní uvedeme pro ilustraci dva extrémní případy. U učitele M, který vyrůstal v neúplné rodině a jehož matka neměla dostatek času, ani finančních prostředků, se ukázalo, že vztah ke sportu a omezené možnosti ho dovedly k basketbalu, sportu, který ač nepreferoval, tak hrál, jen aby mohl organizovaně sportovat. Naopak láska k hokeji, který si rodina nemohla dovolit, u něj přetrvala až do dospělosti a když byl

schopný se finančně osamostatnit, začal se učit bruslit, koupil si výstroj a dokonce působil jako pomocný trenér hokeje. V rodině nebyla ani finanční, ani osobní podpora, resp. angažovanost matky na tom, co syn dělá. Důvodem však nebyl nezájem matky o syna, ale starost o zabezpečení základních potřeb. Naproti tomu učitel H vyrůstal v dobře situované rodině a navíc byl hnán nenaplněnými ambicemi svého otce. Od dětství se věnoval na vrcholové úrovni fotbalu, tenisu a hokeji. S věkem a rostoucími nároky jednotlivých sportů a časovými možnostmi postupně zanechával fotbalu a tenisu a velmi intenzivně se věnoval hokeji, kde dosáhl v rané dospělosti nejvyšší mety první hokejové ligy. Otec byl přítomen téměř na všech trénincích i zápasech. Byl na syna velmi náročný, co se požadavků týče. Sportovní kariéře byla podřízena i škola i rodina, kdy např. dostával speciální stravu apod.

Poslední etapa, která je společná všem informantům, se týká studia učitelství tělesné výchovy. Jelikož součástí této práce jsou i doporučení pro přípravné a další vzdělávání učitelů TV – viz kapitola 5.2, kde se budeme studiem učitelství na FSpS MU zabývat podrobněji, omezíme se zde na konstatování, že absolventi, kteří plánují jít do školství, by uvítali více souvislých pedagogických praxí a větší orientaci studia na realitu učitelské profese.

Přístup založený životních příbězích si neklade za cíl data generalizovat, obohacím je samotný vhled do života informantů a rekonstrukce jejich subjektivního vnímání reality. Svou pozornost nyní zamříme na vybrané zástupce – učitele A, D, H. Jako podklad pro interpretaci a diskusi jejich životních příběhů, vkládáme níže jejich synoptickou verzi (tabulky 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4). Všechny tři případy jsou zpracovány v totožném analytickém rámci vymezeném etapami profesního vývoje (rodinná sportovní socializace, sportovní kariéra, studium učitelství, začínající učitel). Uvnitř tohoto rámce se zaměřujeme na podstatné zkušenosti či okolnosti, motivy či důvody a významné („druhé“) aktéry profesního rozhodování a směřování.

Při interpretaci případů se ubíráme k tzv. prototypickému pohledu na zkoumané učitele, kdy dle Sternberga a Horvatha (1995) jde o to, že prototyp je „centrálním exemplářem“ neboli „nejlepším“ reprezentantem dané kategorie, jejíž hranice jsou

však poměrně volné. Kategorie „nemůže být vymezena pomocí jednoho konkrétního souboru kritériálních atributů, její prvky vykazují různý stupeň typičnosti, tj. ne každý z nich je pro kategorii stejně reprezentativní“ (Píšová et al., 2011, s. 70). Jde tedy o hledání rozrůzněnosti uvnitř sjednocení. V našem případě představují informanti A, D, H (jakožto reprezentanti širších skupin – kategorií a, b, c) právě onu rozrůzněnost uvnitř sjednocení všech našich absolventů zahrnutých do výzkumu.

Nejdříve uvedeme zástupce kategorie „a“ – učitele A, který nastoupil do školství na plný úvazek.

Tabulka 4.2.2: Učitel A – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Etapa rodinné socializace	Etapa sportovní kariéry	Etapa studia učitelství	Etapa začínajícího učitele
<ul style="list-style-type: none"> - pradědeček i prababička učitelé - babička učitelka, dědeček učitel TV, později VŠ učitel TV (fotbal, cyklo) – vede k pohybu matku informanta i jeho – má zásadní vliv (vyjádřeno mottem: na výkonu nezáleží, musí být vidět snaha) - matka učitelka: podporuje v pohybových aktivitách – všestranný sportovní rozvoj informanta i jeho bratra, otec tihne k hudbě: vede k hudbě - dědeček s ním ve volném čase sportuje (např. plavání) a vede ho k pohybu - v MŠ ho dědeček přihlásil do Sokola (gymnastika) - bere ho jako diváka na zápasy a doprovází na tréninky - v dětství pěstuje různé sporty: brzy odchod z kolektivních sportů (důvod: matce se nelíbí vulgární komunikační styl při trénincích) – preference individuálních sportů 	<ul style="list-style-type: none"> - dělá gymnastiku a další sporty (karate, hokej, fotbal – nevydržel), ale hokej a fotbal je pro něj „srdeční záležitost“ a možná proto, že je měl v dětství zakázané, se k nim z vlastního rozhodnutí vrací od 18 let, což považuje za klíčové pro svoji sportovní kariéru, je na to pyšný, ale současně jde o citlivé téma: kdyby mohl něco změnit, věnoval by se jednomu sportu od malička a pořádně - na 1. stupni ZŠ učitelka TV „moc neprožívala“ (nebyly kolektivní sporty, spíše psychomotorika) - na 2. stupni ZŠ: měli pana učitele, víc „sportovali“ a měli tam „všechno“ (gymnastika, atletika, silové sporty, posilování) TV ho bavila, bylo to „nějak nastavený a konečně na úrovni“; sám sportoval (florbal) v Sokole ho vedle jejich učitel TV; na konci ZŠ: puberta – přestal sportovat a „flákal se“ - na SŠ: TV nudná: „rozcvička tady má míč a hrajte si, co chcete“; vlastní sportování: vrátil se k florbalu, ale ostatní byli už „jinde“, odešel a začal 	<ul style="list-style-type: none"> - chtěl studovat na VŠ, rodiče ho podporovali: „běž na toho učitele, když to máš v krvi“ - při rozhodování uplatnil specializaci ze SŠ (informační technologie), v Bc. studiu si uvědomil, že ho to baví („dělal jsem to, co mě baví“), věděl, že chce pokračovat v NMgr., stále bez jasného cíle chce jít učit, ale zároveň ví, že po Bc. učit nemůže - myšlenka stát se učitelem se zrodila na praxích, uvědomil si, že práce učitele nemusí být nezáživná - rozhodnutí po dostudování jít aspoň rok učit s tím, že si to vyzkouší (dokud to má v paměti) a když tak bude dělat něco jiného - k profesnímu rozvoji mu pomohla i trenérská praxe od začátku NMgr. studia - studium vnímá jako spíše teoretické; mělo by více připravovat na běžný chod školy a organizační záležitosti a přístup k dětem (to ho naučily první měsíce v praxi) a jak teorii převést do praxe 	<ul style="list-style-type: none"> - překvapilo ho, že je tam „strašně moc věcí mimo výuku“ - první tři měsíce byly „peklo“ - za dva roky udělal velký pokrok (je si víc jistý; ví, jak k dětem přistupovat; je více v klidu; víc toho stihne; je přísnější; jednodušeji vysvětluje; cení si podpory vedení a atmosféry ve škole) - kolektiv na ZŠ je příjemný – měl dva uvádějící učitele: na informatiku (bez něho by byl nástup „1000x horší“ – procházel s ním vše i po stránce metodické – díky tomu si byl ve výuce informatiky jistější), na TV (pravý opak – bylo na něm vidět, „nejsem tu od toho, abych Ti říkal všechno“) - škola měla velmi dobré vybavení, venkovní hřiště; negativum malé tělocvičny, velký počet žáků (výzva: kázeň, motivace, prostoje)

(zejm. gymnastika; nebaví ho sporty, kde se netlačí na výkon – přestává do nich chodit)	rekrečně (florbal, běhání, tenis, posilování), začalo ho to hodně bavit, byl „spokojený se svým tělem“ – záměr sportování: postava - po absolvování SŠ (strojní), nebaví ho to a chce opak - na VŠ zkouší studia práv (hned po nástupu zrušil, musel by „dřít“), ekonomie (zrušil po dvou měsících, byli tam „lidé, kteří o tom už něco věděli“), pedagogická fakulta: čeština a dějepis (po půl roce přestal) - první rok na VŠ „promrhal“, ve druhém semestru pracoval u otce ve firmě a vedl kroužek florbalu na ZŠ	– uvítal by praxi dlouhodobější na jedné škole (nesimulovat výuku na spolustudentech, ale jít odučit do školy) - při studiu měl brigády, ale spíš mimo obor, bavilo ho to tam, kde se hodně „dřelo“; jede na kroužek a zpět a vydělá 120 Kč (demotivující), ale manuální práci má 800 Kč za den a „čistou hlavu“ - kroužek robotiky, který vedl na ZŠ, kde působí dodnes, mu pomohl dostat práci učitele (uplatnění ve druhém oboru převažuje)	- s vedením školy se řeší dilema: hodnotit za výkon či za snahu (aktivitu) – dvojitá známka (známka za výkon má menší váhu než známka za aktivitu) – v souladu s mottem dědečka: na výkonu nezáleží, musí být vidět snaha - důvodem pro opuštění učitelské profese by se mohl stát nízký plat v kombinaci s psychickou náročností profese
---	---	--	--

Motto učitele A: Ve sportu i v tělesné výchově musí být obsah. Obsah = podávání výkonů.

U učitele A, který po absolvování učitelství TV nastoupil na plný úvazek do školství, byl „významným druhým“ dědeček – učitel TV, který ho podporoval a podněcoval k různým sportovním činnostem. Učitel A se profiloval již v dětství – bavilo ho hokej a sport, kolektivní sporty. Ty jsou často spojovány s „tvrdějším“ prostředím projevujícím se např. vulgárnější komunikací, kterou razantně odmítala učitelova matka. Zde vidíme, jak silným faktorem je rodina. Na popud matky totiž přestal dělat tyto sporty a zkoušel mnohé jiné, které ho však nebavily, protože nebyly zaměřeny na výkon. Výkonem rozumí obsahovou stránku, konání rámované pravidly, které je doprovázeno emocemi, snahou dělat věci správně. Proto tento učitel neměl rád výuku psychomotoriky, na niž byla zaměřena TV na 1. stupni ZŠ. Psychomotorika má odlišné cíle. Ve prospěch obsahu a snahy mluví i záliba učitele v kolektivních sportech, ke kterým se vrátil v dospělosti, v době, kdy se „vymanil“ z rodinné socializace. Obsah se promítá i do jeho pojetí výuky: jak sám uvádí, preferuje dobré vybavení, necítí se dobře v prostorách, které nejsou přizpůsobeny výuce tělesné výchovy. Význam rodinné socializace se ukazuje v tom, že to, co mu dědeček vštěpoval – snaha, snaha, snaha, nyní sám jako učitel uplatňuje u svých žáků.

Dále popíšeme zástupce z kategorie „b“ – učitelů, kteří nastoupil do školství na částečný úvazek.

Tabulka 4.2.3: Učitel D – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Etapa rodinné socializace	Etapa sportovní kariéry	Etapa studia učitelství	Etapa začínajícího učitele
<ul style="list-style-type: none"> - otec farmaceut (hraje vodní pólo, fotbal), matka farmaceutka (zájem o pohybové aktivity) – oba vztah k pohybu - starší bratr (volejbal) - rodina: trávení volného času pohybem a v přírodě (všestranný rozvoj) - hraje závodně florbal (od 8 do 14 let) – zranění: konec florbalu (později trenérem florbalu) - alternativa: angažmá v Sdružení přátel Jaroslava Foglara – práce s mládeží (velmi aktivní po celou SŠ, proměna z účastníka na organizátora) 	<ul style="list-style-type: none"> - na 2. stupni ZŠ ve výuce TV mu bylo umožněno pískat florbal – velmi silný zážitek - volba SŠ: na doporučení bratra sportovní gymnázium (dobře vybavené pro TV) – „nastupoval do školy a už ji měl rád“ - na SŠ měli i hod oštěpem (atraktivní, věděli, že nebezpečné) - na SŠ kvalitní výuka a dobré vybavení - na SŠ velmi pozitivní vztah ke škole a učitelům (až na učitelku ZSV) 	<ul style="list-style-type: none"> - na SŠ mu vadilo, že spolužáci říkali, že ZSV je „hrozný předmět“, říkal si, že to jde dělat líp – odtud motivace „stát se dobrým učitelem“ - to bylo důvodem ke studiu ZSV na PdF a k tomu TV na FSpS, protože se chtěl hýbat - studium na FSpS bral jako „druhý (lehký) obor“, ZSV mělo být prioritní, ale během prvních týdnů se došlo k obratu ve prospěch TV – obohatilo ho to: „studium nebylo jen o studiu ale o nás“ (zažil euforii z úspěchu, chce předávat dál) - zklamání z učitelů ZSV na PdF - naproti tomu pozitivem studia na FSpS je, že učitelé zde jsou odborníci/specialisti - vedle toho zahájil studium jednooborového trenérství, které ale přerušil: nemohl by vyučovat - studoval také angličtinu na PdF (toto studium hodnotí pozitivně a přirovnává je k „oáze“) - absolvoval Zkušenostně reflektivní učení pro pedagogy v praxi - studium učitelství by se podle něj mělo více propojit s praxí a když je někdo vyloženě špatný, měl by dostat zpětnou vazbu, protože pokud by šel do praxe, tak to nebude dobré 	<ul style="list-style-type: none"> - přes adaptační kurzy pro SŠ se dostává jako učitel na sportovní gymnázium, kde sám studoval - při první výuce TV nevěděl, co má dělat – nechal studenty verbalizovat očekávání a obavy – chápe to jako nejlepší věc, kterou mohl udělat - důležitým tématem pro něj je „kvalita výuky“ – výuka TV formou nabídky „chcete umět kotoul?“ a ne „pojďme na gymnastiku (změnit výuku, aby si z ní studenti co nejmíc odnesli) - odchod ze školství neplánuje, snad jen kdyby nepředával studentům to, o čem si myslí, že má smysl; nebo kdyby byl vyhořelý - v tom případě by ale měl „tendenci k aktualizaci seberealizace“ (Rogers)

Motto učitele D: Učitel jako nositel odbornosti. Kvalitní učitel = kvalitní výuka

Učitel D do školství nastoupil záměrně na částečný úvazek, protože zároveň studuje doktorské studium v prezenční formě. Odmalička byl veden k samostatnosti, byla mu ponechána důvěra ohledně volby budoucího povolání. Přestože rodina inklinovala ve volném čase k různým pohybovým aktivitám, byly to spíše aktivity zaměřené na společné trávení volného času v přírodě. Hráčská dráha učitele D nebyla příliš dlouhá s ohledem na doporučení lékaře, aby ukončil aktivní hráčskou kariéru kvůli zdravotním problémům. Alternativně se rozhodl angažovat v organizaci Sdružení přátel Jaroslava Foglara, jehož podstatou je prevence sociálně-patologických jevů (pohybové aktivity jsou zde chápány jako prostředek rozvoje

osobnosti jedince). Jelikož učitel D v této organizaci vydržel poměrně dlouho a jeho role se v ní vyvíjely od člena až po organizátora, je velmi pravděpodobné, že k osobnostnímu pojetí inklinoval již od dětství za podpory rodičů, což se aktivitami v této organizaci ještě upevnilo. V důsledku toho si cenil kvality osobnosti učitelů, kterou také vyžadoval a ke které směřuje. Kvalitu učitelů chápe v kontextu jejich odbornosti. Pokud učitel rozumí své práci v širším oborovém i pedagogicko-psychologickém záběru, pak podle něj splňuje kritérium kvality ve smyslu odbornosti. Kvalitní učitel je pro něj zárukou kvality výuky. Ne-kvalita jeho učitelky ZSV na střední škole byla hlavním motivem jít studovat učitelství. Při plánování výuky stále přemýšlí nad tím, jak jinak vést výuku TV. Do školství vstoupil i z toho důvodu, aby si studenti na FSpS, které povinně vyučuje v rámci doktorského studia, ze studia odnesli „co nejvíce“.

Poslední kategorií byla kategorie „c“ sdružující učitele, kteří po absolvování FSpS MU nenastoupili do školství. Zástupcem této kategorie je učitel H.

Tabulka 4.2.4: Učitel H – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Etapa rodinné socializace	Etapa sportovní kariéry	Etapa studia učitelství	Etapa začínajícího učitele
<ul style="list-style-type: none"> - matka: učitelka, ředitelka (atletika) - otec: nenaplněné ambice ve sportu (chybějící podpora rodičů), proto to chce dopřát svým synům - bratr (mladší): nechtěl, když to viděl doma, přesto hrál fotbal, ale kvůli úrazu přestal, sám začal intenzivně cvičit od 16 let - ambice rodiny směrem k informantovi: dotáhnout to co nejdál ve sportu (sport, sport, sport) – ideálně vrcholový sportovec - informant má nadstandardní zacházení (úlevy ve škole, zajištění, rodiče a děda tvoří 	<ul style="list-style-type: none"> - na 1. stupni ZŠ střídá dvě školy (1. až 3. ročník, 4. a 5. ročník na sportovní ZŠ – tolerovali tréninky, zápasy) - vzpomínka na TV na 1. stupni:acka od učitele - víceleté gymnázium (úlevy pro sport), střídá tři (státní i soukromá v různých městech, důvody změny: neshody s učiteli, přestup do jiných sportovních klubů, rodiče tlačí na dokončení střední školy) - zaměření na tenis, k tomu hokej ve volném čase, s tenisem končí ve 14 letech, nestihá 2 sporty, rozhoduje se pro hokej (zpětně si myslí, že se měl rozhodnout pro tenis) - v hokeji hraje extraligu, poté druhá liga, rozplynutí snů o NHL, 	<ul style="list-style-type: none"> - studium na FSpS v Bc. oboru trenérství; studium jako záložní varianta - Mgr. v oboru právo - rodiče si zakládají, aby měl ukončené vzdělávání - souběžně trénuje tenis (zdroj obživy a současně možná profese v budoucnosti) skládá trenérské zkoušky/třídy - na adresu studia na FSpS MU uvádí – klady: časová nenáročnost kombinované formy, kvalitní učitelé – jen někteří; zápory: nesystematičnost, nekonceptčnost, rozvrh, někteří učitelé - studuje hlavně kvůli dceři, aby ji mohl podporovat ve směřování k vrcholovému sportu – už jí naplánoval profesní dráhu tenistky a plánuje další kroky k tomuto cíli – pomáhá k tomu i studium na FSpS a kontakty, které zde lze získat 	<ul style="list-style-type: none"> - do školství nechce neplánuje kvůli financím a neplánuje to, nebaví ho to, kromě toho už souběžně se studiem pracoval jako právník

jeho tým – chystají mu stravu, vitamíny – dělají maximum)	přestává ho to bavit a nestíhá skloubit se studiem – končí s hokejem	- ví, co má dělat, a zohledňuje vlastní zkušenosti s trenéry a s otcem (byl náročný, rozebíral jeho tréninky a zápasy – jen tak dostáhl toho, čeho dosáhl)	
---	--	--	--

Motto učitele H: Vrcholový sport jako nejvyšší životní meta aneb nejlepší, co můžeš v životě udělat, je být vrcholovým sportovcem a když ne já, tak k tomu povedu děti...

Učitel H by se správně neměl nazývat učitelem, protože do školství nenastoupil a ani nastoupit neplánuje. Nazýváme ho tak jen formálně. Od malička byl veden k fotbalu, tenisu a hokeji. Nenaplněné ambice jeho otce se měly naplňovat a také se naplňovaly ve sportovní kariéře učitele H. Cílem bylo vychovat z něj co možná nejúspěšnějšího sportovce na co možná nejvyšší úrovni. Tomuto cíli bylo v rodině podřízeno vše: rodiče tvořili zázemí, starali se o životosprávu, zejména otec trávil s učitelem H čas na trénincích, zápasech. Kládl na syna vysoké požadavky. Učitel H vystřídal několik škol a i přes sportovní ambice se v rodině kládl velký důraz také na vzdělání. Roli v tom sehrála i matka, ředitelka školy. Vysoké ambice nebylo možné naplňovat ve všech sportech, proto zvolil jen jeden – hokej. V rané dospělosti hrál první hokejovou ligu. Rodinná socializace, kladení si vysokých cílů, jejich dosahování často velmi tvrdou prací a vlastní zkušenosti s vrcholovým sportem spojené mj. s možnostmi finančního zabezpečení jsou pro učitele H zásadní a prolínají celým jeho životem. V pracovní oblasti se mj. projevují tak, že zvládá dvě profese: zaměstnanec soukromé firmy a podnikatel. Motivem je finanční nezávislost, která mu poskytne více času k trénování vlastních dětí. Sociální vzorec jednání jeho otce se s mírnou modifikací silně otiskl do jeho vlastního jednání. Studium učitelství bylo součástí jeho plánu, aby se dozvěděl, jak co nejlépe rozvíjet své děti od útlého věku (od půl roku) tak, aby se z nich stali špičkoví sportovci.

Potud analýza životních příběhů za jednotlivého informanty. Z pohledu napříč jednotlivými případy je patrné, jak významnou roli při směřování k učitelství tělesné výchovy může sehrávat rodinná sportovní socializace. Učitel A byl ovlivněn svým dědečkem, učitel D přátelskou a respektující atmosférou své rodiny, učitel H výkonově orientovaným otcem a matkou zdůrazňující význam vzdělání. Rodinná socializace se projevuje i v utváření vztahu ke sportu a pohybu. Významně se podílí na sportovní kariéře, resp. umožňuje ji. Sportovní kariéra je charakterizována (1)

vlastními ambicemi (vnitřní motivací jedince sportovat), a v období dětství záleží také na (2) podpoře rodičů či prarodičů (finanční – např. nákup výstroje na hokej, časová – např. doprovázení na tréninky, zápasy, soutěže, individuální vzdělávací plán ve škole, ale také ochota rodičů dovážet dítě na tréninky v případě, že v místě bydliště není žádný sportovní klub apod.). Úroveň sportovní kariéry je závislá na souhrě vnitřní motivace a podpory rodičů. Ukázalo se, že přestože u některých našich informantů z nějakých důvodů nefungovalo rodinné zázemí (např. žili jen s jedním rodičem nebo finanční situace rodiny nebyla optimální), motivace ke sportování u nich byla tak silná, že vyhledávali jakoukoli možnost (bez ohledu na preferenci sportu), kde by mohli i přesto sportovat (např. nedostatek hráčů basketbalu, a tím i podpora klubu vůči novým hráčům vedla k rozhodnutí hrát basketbal, přestože preferenční sport byl hokej).

Pokud jde o vliv vlastní sportovní kariéry na profesní rozhodování a směřování v profesi, také ten je v odborné literatuře doložen (srov. Baur, 1995, Volkmannová, 2008) a výsledky naší výzkumné studie na něj také ukazují. Výmluvně to dokládají všechny tři výše prezentované životní příběhy. Pro všechny tři naše informanty bylo (a stále je) sportování velmi podstatnou součástí jejich života a má přesah do pedagogické roviny (učitelské či trenérské).

Z výsledků naší výzkumné studie je také patrné, že již během rodinné sportovní socializace a sportovní kariéry může docházet k obohacování oborové (sportovní) identity o její pedagogický rozměr. Zpravidla se tak děje cestou identifikace (pozitivní vzorce), či naopak vymezování se (negativní vzorce) vůči přístupům učitelů tělesné výchovy a trenérů, s nimiž naši informanti přišli do styku. V tomto ohledu jsme dospěli k podobným závěrům jako Volkmannová (2008). Podstatné je i to, že směřování k profesi učitele není jednocestné (výhradně tělovýchovné), ale že může zahrnovat ještě druhý aprobační obor. Dokládá to např. učitel D, který se rozhodl studovat učitelství primárně pro druhý obor (ZSV), a to jako vymezení se vůči své učitelce ZSV na střední škole. Do jisté míry se s tím setkáváme i u učitele A, u něž se jeho profesní identita formovala tak, že nejprve zkoušel studovat různé obory (právo, ekonomie, učitelství českého jazyka a dějepisu) a na základě

zkušenosti s nimi hledal jiný obor, který by mu byl blízký, přičemž jej našel v učitelství tělesné výchovy.

Vlastní potřeby učitelů se ukázaly být rozhodujícím faktorem v etapě studia učitelství i v přístupu ke studiu. Všichni tři naši informanti shodně uváděli, že při studiu si cenili těch učitelů, kteří byli skutečnými odborníky. Pak ve vyučovaném předmětu viděli smysl. Například učitel H si zvolil směr kondiční trenér z toho důvodu, že se chce stát trenérem svých dětí, tudíž si chtěl doplnit vzdělání v tomto oboru, aby věděl, jak efektivně trénovat. U učitele D se zase projevuje jeho přesvědčení o kvalitním učiteli, když dodává, že učitelské studium by mělo plnit i tu funkci, že „když je někdo [ze studentů učitelství] vyloženě špatný, měl by se to dozvědět“. Učitel A i učitel D, kteří nastoupili do školství, by ocenili dlouhodobější praxe na jedné škole, které by jim usnadnily zvládat výzvy spojené s nástupem do školství, který se v literatuře označuje jako „šok z praxe“ (kapitola 4.3.4). Tak to prožíval i učitel A, který etapu začínajícího učitele vnímá jako nesnadnou výzvu a v této souvislosti uvádí řadu problémů. Tyto problémy mají obecnější ráz a nejsou úzce vázány na aprobační obor. Problémy začínajících učitelů se v souvislosti s profesní socializací podrobněji zabýváme v následující kapitole 4.3.

4.3 Začínající učitelé: reflexe oblastí profesní socializace²²

V této kapitole upíráme svou pozornost k začínajícím učitelům tělesné výchovy. Konkrétně nás zajímá, jak s ohledem na svoje zkušenosti po nástupu do praxe reflektují profesní přípravu na FSpS MU, jaké problémy v jednotlivých oblastech profesní socializace prožívají.

Jedná se o to, že kromě hlavní činnosti (výchovy a vzdělávání) učitel v praxi zastává řadu dalších funkcí jako např. výchovný poradce, třídní učitel, v rámci tělesné výchovy se jedná např. o funkci správce kabinetu, instruktora lyžařského výcvikového kurzu, zdravotníka, správce místnosti sportovního náradí²³. Rozrůzněnost činností, s nimiž je učitelská profese spojena, učitele vyčerpává; mají pocit, že takto velký objem práce je odvádí od jejich hlavní činnosti a v souvislosti s finanční stránkou vyvolává u některých učitelů pocit frustrace. Někteří zvažují i odchod z profese; problém zvaný drop-out se zvýrazňuje.

Tato situace vybízí k zjištění konkrétních údajů. O to jsme se pokusili v níže prezentované studii. Ta byla realizována formou biografického interview s 20 začínajícími učiteli tělesné výchovy (absolventy FSpS MU). Opíráme se v ní o koncept determinant profesní socializace, jak byl představen v kapitole 1.3.2.

4.3.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem výzkumné studie bylo identifikovat aktuální problémy začínajících učitelů TV, absolventů FSpS MU v Brně. V souvislosti s tímto cílem jsme položili následující výzkumnou otázku: Jaké zásadní problémy uvádějí začínající učitelé TV?

²² Část této studie byla již publikována – více viz Janíková (2018) – text v této práci je autorsky revidován a aktualizován.

²³ K činnostem učitele patří také administrativa, která má v posledních letech narůstající tendenci. Meyer a Rowan (2008, cit. dle Richards et al., 2013, s. 442) hovoří o „dramatickém nárůstu papírování a dalších mimo-výukových povinností“.

4.3.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat

Výzkumný problém se vztahoval k retrospekci přípravného vzdělávání učitelů tělesné výchovy očima absolventů – začínajících učitelů. Výzkumu se zúčastnilo 20 začínajících učitelů TV, absolventů FSpS MU v Brně, jejichž délka praxe byla v době realizace výzkumu 1–3 roky. Jednalo se o 11 mužů a 9 žen, přičemž 17 učitelů působilo v době realizace výzkumu na základní škole a 3 na střední škole. 10 začínajících učitelů absolvovalo studium v prezenční formě, 10 v kombinované formě. Charakteristiku souboru přináší tabulka 4.3.1.

Tabulka 4.3.1: Charakteristika výzkumného vzorku

Iniciály	Pohlaví	Aprobace na FSpS ²⁴	Rok ukončení ²⁵	Místo nynějšího působení	Délka praxe
TK	m	TV45: TV + Ze (P) UTV: KT (P)	2016 2017	ZŠ	1
FP	m	UTV: SE (K)	2017	ZŠ	2
LM	m	TV45: TV + TE (P)	2016	ZŠ	1
AH	ž	UTV: KT (K)	2018	ZŠ	1
AB	ž	TV45: TV + FJ (P)	2016	ZŠ	1
MF	m	UTV: SE (P)	2016	ZŠ	1
MPe	m	TV45: TV + MA (P)	2016	ZŠ	1
RŠ	ž	UTV: KT (P)	2017	ZŠ	1
MB	m	UTV: KT (K)	2017	ZŠ	1
MPo	m	UTV: SE (P)	2015	ZŠ	2
PS	ž	UTV: SE (P)	2016	SŠ	1
NP	ž	UTV: SE (K)	2016	ZŠ	1
MD	m	UTV: SE (K)	2016	ZŠ	1
LMat	m	UTV: SE (K)	2017	ZŠ	2
KV	ž	UTV: SE (K) PdF MU: ZE + DE (P)	2017 2015	SŠ	2
JB	m	UTV: KT (P)	2016	ZŠ	1
JH	m	UTV: SE (K)	2016	ZŠ	3
LS	ž	UTV: (K)	2017	ZŠ	1
KB	ž	UTV: SE (K)	2017	ZŠ	1
MK	ž	UTV: KT (P)	2016	SŠ	1

²⁴ TV45 = dvouoborové studium, jedno na FSpS MU a druhé na jiné fakultě MU, nejčastěji na Pedagogické fakultě MU; UTV = jednooborové učitelství TV pro ZŠ a SŠ, SE = směr sportovní edukace, KT = směr kondiční trenér, P = prezenční studium, K = kombinované studium

²⁵ Někteří studenti souběžně se studiem na FSpS MU již učili, z tohoto důvodu se může délka praxe lišit od roku absolvování FSpS MU.

Studie byla založena na biografickém interview, které bylo se začínajícími učiteli realizováno v období červen až září 2017. Interview obsahovalo sedm částí: identifikační údaje informanta, dětství a budování vztahu ke sportu, rozhodnutí stát se učitelem, studium na FSpS MU, vstup do praxe, učitelovo pojetí výuky tělesné výchovy, životní spokojenost s ohledem na širší kontext školy. Interview trvala průměrně jednu hodinu. V souladu s etikou výzkumu byla všechna anonymizována a učitelé vystupují pod kódy. Za účelem dalšího zpracování byla interview transkribována a podrobena kvalitativní analýze v programu Atlas.ti.

Při analýze dat jsme vyhodnocovali otevřené otázky, které byly ve scénáři interview formulovány ve znění: Popište prosím Vaše pocity ze studia tělesné výchovy na FSpS. Co pro Vás bylo během studia prioritní? Zkuste vyjmenovat tři nejdůležitější věci, které jste se naučili v průběhu a díky studiu na FSpS MU. Kdybyste měli možnost znovu studovat FSpS, co byste ve svém studiu udělali jinak?

Získaná data byla zpracována postupem otevřeného kódování, jehož významový prostor byl nicméně rámován tříúrovňovým model (determinant) profesní socializace učitelů dle Píšové et al. (2013) a Hanušové et al. (2017) – viz kapitola 1.3.2. Kategorizace, které se při analýze dat zvažovaly či uplatňovaly, jsou průběžně zmiňovány v textu níže (kapitola 4.3.3).

4.3.3 Vybrané výsledky výzkumu

Z analýzy zaměřené na to, jak naši respondenti reflektují absolvované vzdělávání učitelů tělesné výchovy na FSpS MU, vypsaly tři nejdůležitější roviny: (1) formální rámec studia, (2) obsahová náplň studia a (3) lidský faktor při studiu. Každá z těchto rovin reprezentovala specifičnost studia tělesné výchovy, jak ukážeme dále.

Formální rámec studia

V rovině formální se jednalo o široké spektrum teoretických i praktických předmětů, které studenti musí zvládnout. V centru pozornosti stála zejména časová dotace jednotlivých předmětů a jejich skloubení do rozvrhu, který by respektoval

dojíždění do různých sportovních hal, na atletický ovál, na plavecký bazén atd. a zpět na kampus, kde se nachází FSpS MU, kvůli výuce teoretických předmětů. Časová náročnost byla zmiňována téměř ve všech rozhovorech. Dva začínající učitelé také zmínili finanční náročnost studia, která je zapříčiněna plněním různých sportovních kurzů (např. lyžařský, snowboardový). Studenti kombinované formy studia by z hlediska časového preferovali studium ne každý pátek, ale např. jednou měsíčně od pátku do neděle.

Obsahová náplň studia

V rovině obsahové většina začínajících učitelů zmiňovala fyzicky náročnou přípravu díky různým sportům, přičemž „...ne na všechny sporty je člověk talent...“ (učitel TK) a mnohdy, aby splnili požadavky vyučujících, „...musel přijít určitý drill a trénování...“ (učitel TK). Jeden učitel se také pozastavoval nad opakováním některých předmětů (resp. obsahově totožné předměty), jak v bakalářském, tak v navazujícím magisterském studiu, které „...už mi přišlo z velké části jako zbytečné, spousta opakujících se věcí z Bc...“ (učitel JH). Fyzická náročnost a požadavky některých kolegů splnit jejich sport bylo ústřední téma v otázce, která se ptala začínajících učitelů, zda jim připadalo studium snadné či obtížné.

Všichni se shodli na tom, že počítali s tím, že budou muset během studia absolvovat řadu sportů. S ohledem na preference sportu jednotlivých studentů pak některý sport splnili snáze (byl pro ně lehčí), na některý sport se museli déle připravovat, trénovat (ten pak označili jako náročný, obtížně splnitelný). Nicméně i přes to nepovažovali studium kvůli praktickým předmětům za obtížné, protože sport jim je blízký a tyto věci jsou součástí studia učitelství tělesné výchovy, pro které se rozhodli. Na druhou stranu uvažovali o využití některých požadovaných dovedností v praxi (např. přemet). Co se teoretických předmětů týče, nepanovala mezi studenty shoda na tom, zda je studium snadné či obtížné. Jedna skupina tvrdila, že nemají s čím srovnávat. Druhá skupina (jednalo se většinou o dvouoborové studenty, tzn. učitelství tělesné výchovy studovali na FSpS MU a druhý obor na jiné fakultě MU) považovala teoretické předměty za snadné oproti teoretickým předmětům na druhé fakultě, většinou také připouštěli, že na druhé fakultě jsou na studenty kladeny vyšší

nároky na plnění teoretických předmětů. Třetí skupinu tvořili ti studenti, jejichž spolužáci se netajili tím, že se nechtějí stát učiteli, tím pádem jejich zaujetí teoretickými předměty bylo tak nízký, že dávali i před vyučujícími najevo nezájem o tyto předměty, což se patrně odrazilo i na úrovni výuky teoretických předmětů. Tito učitelé se vyjadřovali o magisterském studiu jako o zklamání zejména kvůli spolužákům, kteří na studiu byli „... pro to, aby něco dělali... a nebo se tak minimálně tvářili... odrazem toho byl pak přístup mnoha pedagogů...“ (učitel JB). Jeden začínající učitel měl negativní poznámku ke stylu výuky některých učitelů, kdy očekával konkrétní rady a nápady do praxe, ale podle jeho slov se tak nestalo, protože „někteří učitelé nebyli schopni ani souvisle mluvit“ (učitel MPO). Pozitivně hodnoceny byly didaktické výstupy studentů v rámci seminářů, protože mnohým studentům pomohly naučit se vystupovat, zbavit se strachu z komunikace, organizace, studenti se cítili jistější, postupně překonávali sami sebe apod. Několik začínajících učitelů poznamenalo, že teoretické znalosti nebyly u zkoušek často dostatečně testovány, ověřovány. Vícekrát také zazněl názor, že když vás studium baví, pak se nedá říct, jestli je to snadné či obtížné, protože když člověka něco baví, učí se raději a lépe si pamatuje a když mu něco nejde, tak se snaží tomu věnovat více času a úsilí.

Lidský faktor při studiu

Hojně zastoupen a vysoce ceněn byl také lidský faktor, který by se mohl zdát na první pohled jako nevýznamný pro studium, ale opak je pravdou, alespoň pro vzdělávání učitelů tělesné výchovy na FSpS MU. Lidský faktor je zde představován vzájemnými vztahy mezi studenty navzájem, ale také mezi vyučujícími a studenty a je považován za významný pro subjektivní vnímání studia učitelství tělesné výchovy, zmiňovali ho všichni začínající učitelé. Vztahy na FSpS MU jsou podle jejich slov velmi dobré až nadstandardní a mnozí je považují za největší pozitivum fakulty, které se podílelo na tom, že do školy se těšili, na některé učitele obzvlášť – tyto pak hodnotili jako odborníky ve svém oboru, kteří dokáží předat své zkušenosti a zároveň mají i lidský přístup. Samozřejmě připouštějí také několik (arogantních) výjimek. „S některými vyučujícími se vídám dodnes (a sama jsem byla překvapená, že nemuseli ani učit můj oblíbený předmět), na jiné jsem ráda zapomněla“ (učitelka

MK). Vzájemné vztahy mnohdy suplovaly nepříjemné zážitky, většinou mluvili o tom, že byli skvělá parta, „navzájem jsme si velmi pomáhali a scházíme se dodnes ... na jiné škole jsem takovou skupinu, co se týče soudržnosti a přátelství, nezažila...“ (učitelka KV). Tyto vztahy chápali jako odměnu, „...skvělí kantoři a úžasní spolužáci, kteří vytvořili klima, které v jiných fakultách a univerzitách těžko najdete...“ (učitel TK). Ve srovnání s jinými fakultami chápali FSpS MU jako „...rodinnější, možná je to tím sportem, který všechny spojuje...“ (učitelka KV).

To podstatné, co se (na)učili

Další otázka se zaměřovala na konkrétní prvky, které se naši informanti během studia na FSpS naučili – ptali jsme se na tři, které se jim jeví jako nejdůležitější. Kódovali jsme je do tří široce pojatých skupin: (1) osobnostně-sociální dimenze (např. trpělivost, sebekritika, sebedůvěra, sebevědomí, pevná vůle, překonání sebe sama, spolupráce, zodpovědnost, svědomitost, tolerance, osamostatnění), (2) oborově-didaktická dimenze (např. získání nových informací z oboru – alternativní sporty, kondiční trénink, didaktiky, známkování, pojetí výuky TV, struktura výuky TV..., kreativita, organizace, rozvržení času při výuce, možnost diskutovat k tématu se spolužáky, vztah k jiným sportům) a (3) pedagogicko-psychologická dimenze (např. vystupování před ostatními, nabývání jistoty, komunikace, plánování, příprava, získání nových informací z pedagogiky, inspirace a podnětění k myšlení o nových způsobech výuky, nápodoba osobnosti učitele – pokud byl někdo na vysoké škole osobnost, lze se od něho učit, radost i z malých pokroků). Jak konkrétní prvky ukazují, některé z nich by bylo možné zařadit do více než jedné kategorie, a to podle hlavního významu, který mu připisujeme. I negativní zkušenosti byly principiálně chápány pozitivně, např. někteří vyučující na FSpS neustále porovnávají výkony, což u některých vyvolává pocit odporu nejen k tomu sportu, ale na vlastní kůži si prožijí stresy, ponižování i to, že před každou hodinou je jim špatně. Tyto zkušenosti pak vedou k tomu, že se ve své praxi vyhýbají takto pojaté výuce TV.

Co by udělali jinak

Při zamýšlení se nad tím, co by příště udělali jinak, kdyby znovu studovali stejný obor, většina odpovídá neutrálně, tzn. že by asi nic zásadního jinak neudělali. Objevují se však i spíše pozitivní odpovědi, že by si lépe rozvrhli čas a nedělali věci na poslední chvíli, že by odcestovali přes Erasmus do zahraničí, aby nasbírali zkušenosti, že by se snažili maximálně využít nabídku volitelných předmětů i jiných kurzů, aby se dozvěděli o všem co nejvíc, dělali by si více poznámek např. z praktických předmětů, protože spousta informací se potom zapomene, „...během studia jde o jednu věc – udělat zkoušku. Teď by mně šlo o dvě věci – udělat zkoušku plus více vědomostí a poznatků se snažit uchovat na stálo...“ (učitel LM), někteří by chtěli jít na denní studium, jiní zase na dálkové (to většinou ti, kteří považovali studium za snadné a neviděli důvod, proč jím trávit přes týden tolik času). Někteří studenti by se také více věnovali angličtině, z níž je zkouška a některým studentům činí problémy.

Jak vnímali praktickou stránku přípravy

Jelikož je vzdělávání učitelů často vytýkána odtrženost od praxe, ptali jsme se začínajících učitelů, jak vnímali během studia jejich praxi na školách. Odpovědi byly veskrze pozitivní, vnímali praxi jako přínosnou, jako inspiraci, jak učí jiní učitelé, jako nabytí cenných zkušeností, které nikdy nelze zprostředkovat na teoretické přednášce s tématem „Jak učit“. Uvítali by větší časovou dotaci pro praxi, chápali ji jako postupné získávání nových zkušeností, jak dokládají výroky: „pomohla mi rozhodnout se, že chci určitě učit“ (učitelka RŠ) a díky níž jsem „věděl, do čeho jdu“ (učitel MPe), že „chci opravdu na vlastní kůži zjistit, jestli je to opravdu „tak hrozné a bezvýchodné“, jak se říká“ (učitel JB). V ojedinělých případech však studenti uváděli, že jim nic nepřinesla, protože se „...jednalo o strojenou výuku, která s praxí neměla vůbec nic společného“ (učitel MF). Pro některé byla praxe zklamáním, protože „...místo zkoušení alternativních postupů se cenilo opakování zažitých postupů a cvičení“ (učitelka MK). Jeden začínající učitel zastával názor, že je žádoucí a cenné bavit se o praxi jak pro studenty, tak pro zkušené učitele, protože se tím vzájemně učí a obohacují.

Problémy začínajících učitelů

V rozhovoru jsme se cíleně ptali také na nesnáze, se kterými se začínající učitelé potýkali při vstupu do praxe. Konkrétně nás zajímalo, co postrádali v jejich studiu a co konkrétně by se mělo v jejich studiu posílit. Problémy jsme shrnuli do dvou rovin: (1) materiální rovina (např. nevyhovující prostory, sem se řadí i velký počet žáků vs. malá tělocvična, resp. často k dispozici jen tělocvična, nikoli venkovní hřiště, omezené či staré vybavení), (2) nemateriální rovina, kde centrálním pojmem byl čas, resp. nedostatek času na veškeré činnosti související nejen s přímou výukou (např. přípravy na výuku, reálný čas ve výuce), ale také s činnostmi administrativního rázu (např. zápis do třídní knihy, plánování a realizace různých školních akcí). Tuto rovinu bychom mohli dále členit do čtyř oblastí: (a) pedagogicko-psychologickou připravenost, (b) oborovědidaktickou připravenost, (c) osobnostní připravenost a (d) administrativní činnosti.

Ad a) pedagogicko-psychologická připravenost

Začínající učitelé sdělovali, že např. hledají vhodné strategie pro udržení kázně ve třídě, mají problém s nastavováním pravidel, mají problém komunikovat jasná pravidla, vybudovat si autoritu, nedokáží dostatečně podněcovat žáky ke komunikaci, resp. podnítit žáky, aby sami kladli otázky, aby se ptali, pokud něco nepochopili či něco neví, uvítali by také kvalitnější přípravu s ohledem na různé role, např. třídnictví, problémy vidí v nepřípravenosti, jak přistupovat k jednotlivým třídám, v nichž panuje jiné klima, ocenili by více informací k tomu, jak žáky motivovat k pohybové aktivitě, necítí se být připraveni na komunikaci s dětmi i jejich rodiči, „...a když je to těžké s dětmi, tak i většinou s jejich rodiči, což je úplně nejhorší a pro mě kolikrát šokující“ (učitelka LS), ocenili by také naučit se argumentovat o smysluplnosti TV.

Ad b) oborovědidaktická připravenost

Začínající učitelé opakovaně uváděli problém při organizaci z hlediska prostoru, a to v situacích, kdy škola měla nevyhovující prostory (malá tělocvična apod.) a nedostatečné vybavení pro výuku TV. Mezi typické problémy začínajících učitelů patřila také práce s časem při výuce, kdy měli připraveno více aktivit pro výuku, než bylo reálně možné s žáky zrealizovat, a/nebo si byli vědomi zbytečných prodlev mezi jednotlivými aktivitami, které se snažili zkrátit. Nezanedbatelným hlediskem byla práce s žáky různé fyzické úrovně a nutnost podle toho diferenciovat výuku. Začínající učitelé také uváděli konflikty se žáky, do nichž se dostali kvůli stylu výuky předcházejícího učitele. Jednalo se o případy, kdy žáci byli zvyklí hrát po celou dobu např. jen míčové hry, nebyli motivováni k pohybové aktivitě (předcházející učitel byl k pohybové aktivitě benevolentní). V těchto případech se snažili – a ne vždy s pozitivním výsledkem – zavést pravidla ohledně „povinnosti“ cvičit. Tyto okolnosti vedly začínající učitelé k tomu, aby vybudovali systém výuky TV od začátku, což pro ně bylo v začátcích jejich učitelské profese velmi obtížné. Další problém spatřovali v klasifikaci – nevěděli si rady, jak žáky při výuce, resp. v pololetí klasifikovat. Někteří učitelé se navíc potýkali se stanovováním dílčích cílů.

Ad c) osobnostní připravenost

Začínající učitelé měli dle svého vyjádření problém s organizací z hlediska času, ať už se jednalo o to, aby si zvykli na běžný chod školy, nebo o vybudování určitého řádu, stereotypu pro to, aby si udělali přípravy, vyplnili různé formuláře. Uváděli, že v začátcích neměli žádný (volný) čas pro sebe. Projevovala se u nich nervozita a nejistota a přitom chtěli působit jako profesionálové. V této souvislosti také uváděli, že jim mnohdy chyběla empatie vůči žákům. Některé školy poskytly začínajícím učitelům přílišnou autonomii, s níž si v začátcích nevěděli sami rady, např. když měli pořádat kurzy, příp. soutěže. Překvapil je také postoj některých kolegů, kteří jim dávali najevo, že jsou zbytečně moc aktivní, zapálení a navíc jen „tělocvikáři“ (učitelka KB). Také někteří žáci chápali tělesnou výchovu jako oddychový předmět a podle toho se také chovali. Naopak jiní učitelé byli překvapeni, že žáci chtěli sportovat.

Ad d) administrativní činnosti

Jak uváděli, většina začínajících učitelů nevěděla, jakou dokumentaci mají, kdy, resp. jak často vyplňovat a neznala ani způsob, jak ji vyplnit – co a kam zapsat. Dostatečně se neorientovali ani v elektronické školní agendě, která je na většině škol již běžná; potýkali se také s nutností upravit školní vzdělávací program, což jim činilo značné obtíže, protože nevěděli, jak a co formulovat. Přestože analýza přinesla konkrétní náměty na zlepšení výuky na FSpS MU, z podstaty problémů není reálné tyto problémy eliminovat, resp. na ně připravit během studia na FSpS MU.

Jistotou a zároveň průvodcem začínajícího učitele, který absolvoval fakultu připravující učitele (tělesné výchovy) a právě vstoupil jako učitel do praxe, může být tzv. uvádějící učitel. Přestože tato funkce na školách není v současné době zakotvena legislativně, není povinná, vedení mnoha škol si je vědomo, že uvádějící učitel, který se zhostí dobře své funkce, je skutečnou oporou a rádcem pro začínajícího, nezkušeného učitele. V našem výzkumném vzorku uvedlo jedenáct učitelů, že jim uvádějící učitel přidělen byl. Zbytek – devět začínajících učitelů odpovědělo, že uvádějícího učitele nemělo. Kvalita práce, kterou uvádějící učitel vykazoval, však byla různorodá. Někdy začínajícího učitele jen provedl po tělocvičně a nářad'ovně, jindy byl otevřený k diskuzím či pomoci při nesnázích. Práce uvádějících učitelů však není tématem této studie, nicméně stálo by za to zaměřit se na ni v dalších výzkumech.

4.3.4 Diskuse a závěry

Většina učitelů se při nástupu do školy potýká s celou řadou problémů. Pro toto období se obecně vžil termín šok z reality či šok z praxe (srov. již např. Veenman, 1984). Zkoumání tohoto šoku u začínajících učitelů, resp. pátrání po jeho příčinách stálo v popředí zájmu mnoha výzkumů. Šok z reality způsobený málo vybavenými třídami, rozpočtem a nízkou podporou rozebírá např. Richards et al. (2013). Začínající učitelé se cítí přetížení, protože mají slabou administrativní podporu, konají mnoho činností nesouvisející přímo s výukou, nemají dostatečnou podporu

ze strany rodičů, cítí se bezmocní a izolovaní, objevují se konflikty s kolegy (He & Cooper, 2011; Liston et al., 2006). Na přetíženost začínajících učitelů, která pramení z třídního managementu, a zároveň na problémy s efektivním zprostředkováním znalostí poukazují ve svém výzkumu také Shoval et al. (2010). Mezi další problémy začínajících učitelů patří i nedostatečně rozvinuté výukové dovednosti a strategie řízení třídy (Ingersoll & Smith, 2003). Uváděné výsledky se nesou v podobném duchu jako výsledky námi prezentovaného výzkumu.

Začínající učitelé tělesné výchovy – absolventi FSpS MU mají problémy zejména v rovině pedagogicko-psychologické, oborově-didaktické, osobnostní a při administrativních úkonech. Tyto problémy uvádějí ve své klasifikaci i Shoval et al. (2010) v inspiraci výzkumem Vonka (1995). Oproti našim čtyřem rovinám však citovaní autoři rozlišují pouze tři oblasti: profesní, osobní a environmentální (s. 85). Obsahově jsou však velmi podobné rovinám, které jsme vymezili na základě našeho výzkumu. V profesní úrovni se u začínajících učitelů objevují problémy zejména s disciplínou, s efektivním používáním výukových metod, s plánováním a organizováním různých zadání, s motivováním k učení, s hodnocením práce žáků a s interakcemi s rodiči žáků. Výsledky v osobní úrovni ukazují na rozpor mezi velkými očekáváním, která od sebe mohou mladí učitelé mít, a pocity ohrožujícími důvěru v sebe sama. V environmentální úrovni se ukazují obtíže začínajících učitelů spojené s jejich začleňováním do školního prostředí (srov. Shoval et al., 2010).

Je otázkou, jak interpretovat, že ve výpovědích začínajících učitelů absentovaly zmínky o učitelově uvažování o výuce, o koncepci výuky – tedy momenty spadající do profesního vidění učitelů (viz Janík et al., 2016). Znamená to, že toto je u studentů během jejich studia nedostatečně rozvíjeno, resp. opomíjeno? Nebo je tato úroveň až záležitostí profesní gradace? A je profesní gradace spojena až s nástupem do školní praxe? Odpověď do jisté míry přináší např. Feiman-Nemserová (2001), která poznamenala, že ani sebelepší program přípravného vzdělávání nemůže připravit učitele (tělesné výchovy) na vše, co ho v praxi bude očekávat. Přesto se domníváme, že vzdělávání učitelů by mělo být více orientováno na realitu učitelské profese.

Jedním z řešení je posílit praxe během studia (jak o tom informovali i zkoumaní učitelé – viz např. kapitola 4.2.4). Dalším rozhodujícím činitelem pro zmírnění šoku z praxe je podle našeho názoru fungující funkce uvádějícího učitele, příp. mentora, který by začínajícímu učiteli byl průvodcem školní realitou. Slabým článkem u nás je také další vzdělávání učitelů, které by se mělo lépe institucionalizovat a zaměřit na specifické problémy učitelů konkrétních aprobací. Inspiraci lze nacházet v zahraničí – např. v Německu, Rakousku, Anglii či Francii (srov. Janík et al., 2017).

4.4 Učitelé experti: reflexe determinant profesního rozvoje

Profesní rozvoj učitele závisí jak na osobnostních vlastnostech jedince, tak na prostředí, jež ho obklopuje. Učitel novic může cestou profesního rozvoje dospět až do fáze učitele experta. Jak jsme zmínili v kapitole 1.3.1, rozumí se jím obecně uznávaný jedinec, který disponuje spolehlivým zdrojem znalostí a dovedností, má v dané oblasti dlouhodobou nebo intenzivní zkušenost vyplývající z praxe a vzdělání. To tvoří jádro jeho expertního (vynikajícího) výkonu, který lze opakovat.

Uvedené myšlenky nás inspirovaly k výzkumu determinant expertnosti, o kterých pojednáváme v této kapitole. Ten prostřednictvím biografického interview na učitelích tělesné výchovy na 2. stupni ZŠ prezentuje zásadní osobní i profesní události, z nichž byly na základě společných znaků rekonstruovány determinanty profesního rozvoje učitelů tělesné výchovy.

4.4.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky

Cílem našeho výzkumu bylo zmapovat osobní a profesní události u učitelů TV na 2. stupni ZŠ a v jejich rámci identifikovat (subjektivní a objektivní) determinanty, které ovlivnily rozvoj jejich expertnosti.

Vzhledem k výzkumnému cíli jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

1. Jaké zásadní události v osobním a profesním životě ovlivnily jednotlivé učitele TV na cestě k expertnosti?
2. Jaké determinanty se na utváření expertnosti učitele TV podílely?

4.4.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat

Jednou z vhodných metod pro získání relevantních informací je biografické interview a rekonstrukce (analýza) životních příběhů učitelů. Biografické interview, s nímž jsme v našem výzkumu pracovali, bylo v návaznosti na výzkumné otázky vymezeno několika okruhy, k nimž jsme od učitelů získávali odpovědi pomocí otevřených otázek. Kromě základních údajů (vystudovaná aprobace, absolvovaná

fakulta, délka praxe apod.) nás zajímaly vzpomínky na výuku TV v roli žáků, rozhodnutí stát se učitelem (kdo a/nebo co bylo příčinou jít studovat TV), vztah k pohybu a sportu, studium na vysoké škole, očekávání a představy, s nimiž učitelé nastupovali do školy, pohled na vývoj profese učitele TV, učitelovo pojetí TV, příprava, realizace a vyhodnocení výuky TV, charakteristika učitele TV jako profesionála a odborníka, resp. experta. Uvedené okruhy byly v případě potřeby během interview doplněny dílčími prohlubujícími či zpřesňujícími otázkami.

Tabulka 4.4.1: Charakteristika výzkumného souboru

Učitel (kód)	Pohlaví	Aprobace	Délka praxe	Délka praxe na současné škole	Aktuální členství, ocenění, licence aj. týkající se tělesné výchovy a sportu ²⁶
A	ž	tělesná výchova branná výchova	29	27	<ul style="list-style-type: none"> • předsedkyně školské rady • předsedkyně předmětové komise Člověk a zdraví • kroužek florbalu (1. – 4. ročník ZŠ)
B	m	tělesná výchova pedagogika volného času německý jazyk	21	20	<ul style="list-style-type: none"> • předseda předmětové komise (na příslušné ZŠ mají spojeno pro všechny výchovy) • vedoucí kroužku fotbalové přípravy (1. – 3. ročník) • trenér fotbalu • člen trenérské unie
C	m	tělesná výchova fyzika	10	10	<ul style="list-style-type: none"> • trenér basketbalu, v současné době neaktivní • vedoucí všech sportovních akcí na škole
D	ž	tělesná výchova biologie	19	4	<ul style="list-style-type: none"> • trenér volejbalu, v současné době neaktivní
E	ž	tělesná výchova český jazyk	33	15	<ul style="list-style-type: none"> • předseda předmětové komise Člověk a zdraví • trenér volejbalu • člen Asociace školních sportovních klubů • lektor aqua aerobiku pro dospělé

Možností, jak identifikovat učitele experty, existuje celá řada (Palmer, Stough, Burdenski, & Gonzales, 2005). Uplatňují se především kritéria, jako jsou délka praxe, sociální nominace, učitelův profesní výkon, členství v profesních organizacích a další. Náš výzkumný soubor tvořilo pět brněnských učitelů TV na 2. stupni ZŠ, z toho 3 ženy a 2 muži (tabulka 4.4.1) vybraných na základě sociální nominace. Učitele experta mohou nominovat jeho kolegové, supervizor, příp. výzkumníci – v našem výzkumu jsme spolupracovali s garantem praxí studentů učitelství TV, který dlouhodobě zná učitele na brněnských základních školách osobně i profesně

²⁶ Tyto údaje jsou platné k datu realizace výzkumu.

(zejména z hospitací při praxích studentů). Kritéria pro výběr učitelů se u různých autorů liší (Palmer, Stough, Burdenski, & Gonzales, 2005), v našem výzkumu jsme je stanovili následovně:

- minimálně 5 let praxe v učitelské profesi (z toho alespoň 3 roky na stejné škole);
- učitelé musí být aprobovaní a plně kvalifikovaní;
- případně mají různá členství v profesních či společenských skupinách, ocenění, výjimečné studijní úspěchy žáků (není nutnou podmínkou).

S výběrem výzkumného souboru nám pomáhal nominátor. Po nominaci jsme jednotlivým učitelům zaslali email, v němž byla vysvětlena podstata výzkumu. Teprve po projevení zájmu ze strany učitelů jsme je kontaktovali telefonicky a dohodli se na realizaci výzkumu.

Biografická interview jsme realizovali během května a června roku 2015; byla nahrávána na diktafon. Záznamy byly transkribovány v software Videograph a podrobeny analýze v software MAXQDA 11. Analýza probíhala v několika krocích. Nejprve tři na sobě nezávislé osoby kódovaly všechna interview (jednalo se o induktivní kódování). Následně probíhala diskuze nad vzniklými kódy, z nichž jsme sestavili kategoriální systém (tabulka 4.4.2), který jsme uplatnili pro druhé kódování, které realizovala už jen jedna osoba. Na základě tohoto kódování jsme pak rekonstruovali subjektivní/vnitřní a objektivní/vnější determinanty utváření expertnosti.

Tabulka 4.4.2: Kategoriální systém pro kódování biografických interview

ETAPY	Učitelovy vzpomínky na dětství, zejména na výuku TV	<ul style="list-style-type: none"> • Převzetí vzoru do své praxe od jiného učitele • Vnímání TV v roli žáka • Vnímání svého učitele v roli žáka
	Vzdělávání	Přípravné: <ul style="list-style-type: none"> • Praxe v rámci studia na VŠ • Formování osobnosti během studia na VŠ DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků): <ul style="list-style-type: none"> • Možnosti/přístup k DVPP • Informace o DVPP • Přínos DVPP
	(Před)profesní dráha učitele TV	<ul style="list-style-type: none"> • Sportovní aktivity v mládí • Rozhodnutí stát se učitelem • Rozhodnutí vstoupit do profese

		<ul style="list-style-type: none"> • Uvedení do praxe (uvádějící učitel) • Profesionální úspěchy, ocenění, uznání (učitele i žáků) • Kariérní a profesní plány • Významné okamžiky z profesní dráhy učitele TV • Zvažování odchodu ze školství • Členství v organizacích
POJETÍ UČITELE TV	Osobnostní a profesní charakteristiky učitele TV	<ul style="list-style-type: none"> • Pojetí role učitele TV • Definice profesionála – učitele TV • Učitelovy funkce na ZŠ • Prolínání práce s volným časem • Pochybování o sobě v roli učitele TV • Smysl práce učitele • Pojetí profese učitele TV • Sebepojetí v roli učitele TV • Vnímání učitele jeho žáky • Pedagogické začátky učitele • Vztahy a spolupráce s kolegy • Přístup učitele k žákům • Faktory motivace a demotivace v práci učitele • Učitel TV jako expert – kritéria expertnosti učitele TV
UČITELOVO POJETÍ TV	Předmět TV	<ul style="list-style-type: none"> • Pojetí TV • Význam TV (pro žáky) • Plánování, příprava a inspirace na výuku TV • Vybavení na výuku TV • Specifikum TV • Vnímání TV z pohledu žáků • Problémy žáků v TV
ČINNOSTI UČITELE	Mimoškolní činnosti/aktivity v oblasti TV a sportu	<ul style="list-style-type: none"> • Vedení kroužků • Trenéřská činnost
	Vlastní volnočasové aktivity (v roli sportovce)	<ul style="list-style-type: none"> • Výkonnostní • Rekreační

Při analýze celkového souboru pěti rozhovorů jsme získali 567 kódů. Nejvíce kódů bylo u učitele C (135), nejméně u učitele A (89). Obsahově byla nejvíce kódována kategorie „sebepojetí v roli učitele TV“ (30), dále 20 nebo více kódů bylo použito na kategorie „vnímání TV v roli žáka“ (27), „vnímání svého učitele v roli žáka“ (25), „pedagogické začátky učitele“ (25), „profesionální úspěchy, ocenění, uznání učitele i žáků“ (22), „definice profesionála – učitele TV“ (22), „rozhodnutí stát se učitelem“ (20), „význam TV pro žáky“ (20). Nejméně kódů bylo pro kategorii „učitel TV jako expert“ (1).

4.4.3 Vybrané výsledky výzkumu

Jakkoliv by se na tomto místě očekávaly postupné odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky, nabízíme zde souhrnnou a vzájemně propojenou prezentaci výsledků, která lépe koresponduje s charakterem zkoumané problematiky a odpovídá na otázku po

determinantách utváření expertnosti učitele TV. Subjektivní/vnitřní i objektivní/vnější determinanty jsme rekonstruovali na základě výsledků kódování podle kategoriálního systému (Tabulka 4.4.2).

Subjektivní/vnitřní determinanty

Základem rekonstrukce *subjektivních determinant* byly kódy, které souvisely s jejich osobnostními rysy (např. extroverze, introverze, dominance, submise, sebedůvěra, svědomitost, afilace) a vlastnostmi (např. výkonové – vědomosti, dovednosti, návyky, vlohy, schopnosti...; seberegulační – volní vlastnosti, sebeuvědomění, sebehodnocení...; vztahově-postojové – postoje, charakter...). Týkaly se zejména vztahu ke sportu obecně, zájmu o profesi učitele TV (resp. práce s dětmi), dlouhodobé motivace stát se učitelem TV. Tyto determinanty se vyskytovaly u všech zkoumaných učitelů TV. Každý z nich rovněž zmínil své osobní pojetí TV a také vnímání vlastního profesního já. Tato determinanta se z pochopitelných důvodů u jednotlivých učitelů lišila.

Všichni učitelé shodně vypovídali o tom, že již od dětství měli radost z pohybové aktivity (**kladné emoce** spojené s konkrétní činností, **sebepoznání**). „Já už jako dítě si pamatuju, že jsem chtěla být dcerou školníka, abych mohla být kdykoliv v tělocvičně. To jsem si fakt přála...“ (učitel A). Každý z učitelů rovněž buď od dětství, či nejpozději v mládí byl aktivním sportovcem. I když skončili s aktivní sportovní kariérou, začali cíleně trénovat (**cílevědomost**). Studium učitelství TV bylo zcela záměrné a plánované, protože se chtěli sportu věnovat i nadále a bavila je práce s dětmi (vnitřní **motivace**, **sebeřízení**, **vytrvalost**). Touha stát se učitelem TV byla u učitele A natolik velká, že si strategicky zvolil obor TV a branná výchova, protože „...byla totalita a tahle kombinace byla nejméně obsazovaná...“. Učitel C, D i E se rozhodl stát se učitelem na střední škole, kdy se pravidelně věnoval sportu, „a to mě natolik chytlo, ten sport mě natolik uchvátil, že jsem si prostě řek, že zkusím sportovku a povedlo se...“ (učitel C).

Na základě sebepoznání a **sebeuvědomění** toho, jaký sport je baví a jaké limity v oblasti pohybu mají apod., si mnohdy učitelé začali formovat vlastní **pojetí výuky**

TV. Kořeny přitom lze hledat již v dětství. Stěžejní přitom pro ně bylo studium učitelství TV a zejména pak vlastní praxe, kde docházelo k neustálým konfrontacím a sebereflexi během výuky i po ní, a dokonce také ve fázi plánování výuky. To je další podstatný rozdíl mezi učiteli novici a experty. Soustavné přemýšlení a **zájem** o obor pak vygradoval v pohledu na výuku TV, kdy se všichni shodli na tom, že TV má žáky především bavit, při výuce se mají lehce zpotit a neměli by z toho být otráveni, má u nich vypěstovat kladný vztah ke sportu „...nebo vůbec ke kvalitě své tělesné schránky, protože ... když je tělesná pohoda, je i duševní pohoda a spoustu lidí dneska jako nevnímá to, že když mají oslabený břicho, tak že budou mít problémy s vnitřnostmi a oslabený ramena, tak je bude dlouhodobě bolet hlav a prostě že ten organismus je sám všechno dohromady jeden celek...“ (učitel C), má je něčemu novému naučit, má je naučit překonávat samy sebe, v rovině sociální pak podporovat fair-play a rozvíjet zdravé sociální vztahy mezi žáky navzájem. Učitel A dokonce zastává názor, že výchovy by neměly být ve škole známkované. V souvislosti s výukou TV učitelé připomínají, že důležitá je schopnost předvídat a hlavně také improvizovat, protože „...musí zareagovat na situaci, i třeba úraz, kterou třeba nepředpokládal, že nastane...“ (učitel B). Změnu v pojetí TV u učitele A do jisté míry zapůsobil narození dcery, kdy už nebyl „...takovej ten generalisimus... ten drill nebyl už pro mě tak důležitěj a spíš jsem se snažila s děčkama víc komunikovat a asi mě zajímal víc ten jejich názor...“. O expertnosti učitele A svědčí i fakt, že si uvědomuje, že tělesná výchova nesouvisí jen s pohybem, ale „...aj s myšlením, vytvářením nějaké taktiky při nějakých hrách, nebo inteligencí, nebo zvyšováním nějakých kombinačních myšlení... a spolupráce mezi sebou samozřejmě...“. Učitel E také dodává, že je žáky potřeba naučit i to, že když budou „jednou dospělí, budou pracovat, že ten pohyb budou potřebovat... že když budu běhat, jakoby si tu hlavu vyčistí...“.

Jednou z výhod učitele TV, jak vyplynulo z výpovědí zkoumaných učitelů, je to, že poznává žáky z jiného úhlu, tedy i jinak než učitelé, kteří s žáky pracují „v lavicích“. Lépe pozná skutečnou osobnost žáka zejména v situacích, kdy jsou žáci „...na svahu a je potřeba, aby ty děcka ...spolupracovaly v nějaké situaci, která je trošičku víc vyšťavená a není úplně pohodová...“ (učitel A). Tím, že se TV odehrává v různých prostředích a vznikají rozličné situace, učitel TV může lépe mapovat rodinné

problémy žáků, jejich aktuální rozpoložení, zájmy atd. Může si dříve všimnout různých negativních i pozitivních aspektů v chování žáků, protože „...oni se pohybují po place, zamyslí se nad tím, jak kopnout do míče a... přestanou se hlídat, přestanou hlídat svoje přetvářky...“ (učitel C). Učitel E si myslí, že v dnešní době by měla být daleko víc oceněna TV, protože „...jakmile ty děti začnou hrát kolektivní hru, tak na tom dítěti vidíte, jestli je mimo ten kolektiv nebo jak to je“. To je důvod, proč k učiteli E do hodin chodí i školní psycholožka, když chce o dítěti něco vědět. Podle učitele E je vidět i to, „jak jsou pracovně vytíženi rodiče, to dítě se opravdu odráží, jo, co má doma, ono přenáší...“. Dokáže více pochopit žáky (**empatie**). I proto si všichni zkoumaní učitelé myslí, že učitel TV dobře doplňuje mozaiku celého učitelského sboru. Osobnost učitele TV je jiná, přímější, než u ostatních učitelů „...tělocvikáři jsou mentálně úplně jinde než ostatní učitelé. Nevím proč, ale s tělocvikářema se prostě vždycky jedná jinak, než s ostatními učiteli...“ (učitel C). Podle učitele E je charakteristickým rysem učitele TV přímost, tzn. že nejsou takoví, „že by těm dětem nějak lhali...“.

Pro učitele je důležité udělat si svou práci ve škole a nenosit si ji domů, spatřují v tom prevenci proti syndromu vyhoření „...snažím se tu zónu té hygieny duševní dodržovat...“ (učitel C) (**zásadovost, důslednost**). Výjimku tvoří učitel E, který po skončení ve škole se „prostě musím jít pohnout, musím jít třeba na kolo, musím jít někam cvičit, a pak teprve můžu pracovat...“. Učitelé se shodují i v tom, že TV je na základní škole velmi důležitá, protože učitel by měl být schopen diagnostikovat žáky, např. že špatně běhá, má povolené zádové svaly. Učitel TV by si měl jako první všimnout nějakých problémů (**oborové znalosti**), protože „...na rozdíl od lékařů je vidím hýbat se, běhat, skákat... Takovej ten první impulz může být od učitele tělocviky, což i já se snažím dělat, ale myslím si, že to rodiče neberou vážně...“ (učitel C). Panuje také shoda na tom, že obsah výuky TV neznamena jen pohybovou aktivitu, ale má i funkci socializační – např. tmelení kolektivu, vzájemné vztahy...; informační – učí žáky různé sporty, jejich pravidla...; zdravotní – už samotný pohyb plní tuto funkci. Učitel C dokonce zmiňuje, že žákům nabízí pomoc, když např. potřebují zhubnout, tak jim pomůže sestavit jídelníček, poradí se systémem tréninků. Žáky neoslovuje sám, tuto možnost jim nabízí před celou třídou, a kdo chce, může za ním dojít do kabinetu.

Žádný ze zkoumaných učitelů cíleně nevyhledával jiné zaměstnání, někteří dokonce ani nikdy neuvažovali o odchodu z učitelské profese (**přesvědčení, spokojenost**). „Po těch letech je to opravdu s podivem, že mě tahle práce ještě baví ... musím říct, že pořád mi to něco dává...“ (učitel A). Učitel C si myslí, že je „...muž na správném místě...“. Učitel E uvažoval o odchodu, důvodem však bylo to, že bylo obtížné skloubit rodinné záležitosti s pracovními povinnostmi (neměli v Brně žádné prarodiče). „Nastala třeba situace, že člověk zapomene, že má vyzvednout dítě, ale pak – ještě nebyla doba mobilních telefonů – si vzpomene, až přijde domů, že dítě je třeba ve školní družině...“ (učitel E). Největším oceněním je pro ně kladná zpětná vazba od žáků, resp. větší váhu přikládá učitel C tomu, kdyby jim žáci pak řekli, jak se v životě uplatnili. „To, že vám donesou za vysvědčení bombošku, to je sice hezký, ale jak to děcko se potom uplatní v životě, to se my učitelé nedozvíme. Asi to nejde po nich chtít, ale je to škoda, protože to potom člověk pozná, jestli něco tomu dítěti do života přinesl...“. Určitou zpětnou vazbu po odchodu dostává učitel E, který je s některými žáky v kontaktu i po ukončení základní školy. Učiteli E se líbí na této profesi to, že když začnete učit „...děti v šesté třídě a končíte s nima v deváté, tak vidím jakoby v uvozovkách svou práci na těch dětech“. O způsobu vedení výuky stále přemýšlejí (**sebereflexe**), i když ne vždy si dělají důkladnou písemnou přípravu. Identifikovali jsme také některé determinanty týkající se charakterových rysů učitelů. Učitel A explicitně uvádí, že se snaží být spravedlivý (**morálka**) a „...někdy to i bolí, když jsem tady ... musela nějakým způsobem kázeňsky potrestat syna mojí kolegyně...“.

Pro kompletní vykreslení je nutné uvést, že zkoumaní učitelé mají pohybovou aktivitu jako součást svého životního stylu (**seberealizace**), jsou i nadále sportovně aktivní, většinou jako trenéři, ale také provozují pravidelně rekreační sport, je to součást jejich životního stylu a domnívají se, že to k jejich profesi patří a může to být motivující pro jejich žáky (**aktivnost**). Učitele E pohyb natolik baví, že říká, že by „...nedokázala sedět v kanceláři“. Učitel B si myslí, že je s ním ve výuce legrace: „...s děckama se jako v tělocviku nasmějem, děcka se baví, že to není tak, že by tam byla nějaká napjatá atmosféra...“.

Objektivní/vnější determinanty

Jak již rozdělení napovídá *objektivní* nebo *vnější determinanty* se vztahují na jevy uskutečňující se „vně“ osobnosti učitele, avšak do jeho chování, jednání i prožívání se promítají. Objektivní determinanty, které jsme rekonstruovali v námi realizovaném výzkumu, lze seskupit do čtyř hlavních oblastí: 1. oblast týkající se žáků (jednotliví žáci, kolektiv žáků a vzájemné vztahy mezi nimi), 2. oblast postihující kolegy a vedení školy (celkové klima a kultura školy, spolupráce a interakce mezi kolegy), 3. oblast, v níž hrají důležitou roli rodiče (vztah rodičů ke škole, k (jednotlivým) učitelům, očekávání rodičů od školy, angažovanost, spolupráce a podpora rodičů), a 4. oblast identifikující faktory nad rámec školy (např. politické nastavení, školské zákony, směrnice aj. vydané MŠMT, prestiž učitelské profese). Tyto oblasti jsou ve shodě s koncepčním modelem Pollarda (1982, cit. dle Píšová et al., 2013, s. 55), který identifikoval tři roviny vlivu prostředí: interaktivní (žáci a jejich sociální skupiny – třídy), institucionální (kultura školy, kolegové, vedení školy) a kulturní (místní sociální komunita a širší ekonomické, politické a kulturní prostředí). Rozdíl spočívá v zařazení rodičů do roviny kulturní. Jelikož však zkoumaní učitelé o rodičích hovoří poměrně jako o významném faktoru, přidržíme se našeho dělení.

Vezmeme-li v úvahu časovou trajektorii životního příběhu učitele, pak prvním rozhodujícím faktorem byli jejich **rodiče**, dále **učitelé TV** a (později) **trenér**. Vzpomínky na svého učitele TV uváděli tři učitelé v pozitivním tónu, „...já jsem tělocvikářka paušálně vždycky měla ráda, to byli prostě správní lidi...“ (učitel A). Učitel C rád vzpomíná na svého učitele TV, na výuku se vždy velmi těšil. Také učitel E si své učitelky TV vážil, zejména jejího osobního postoje a toho, že dokázala cokoli ukázat a že byla „lidská“. Naopak učitel B jeho učitel TV příliš sympatický nebyl, protože byl „...trošku pasivní, nebo s náma třeba míň komunikoval, byl takový, jak to říct, jako odtažitý..., takový neústupný, prostě těžko se k němu hledala cesta...“. U učitele D byly prvotní vzpomínky na jeho učitele TV negativní, protože „...ona byla zlá až úplně, ona nás opravdu jako ponižovala a zvlášť ty, kterým to třeba nešlo, tak je hrozně srážela...“. Toto vnímání mohlo být do jisté míry způsobeno také tím, že

učitel D měl coby dítě nadváhu. Obrat nastal v okamžiku, kdy dostali novou paní učitelku na TV, která „...byla opakem, podržela nás, podpořila“.

Studium učitelství TV na vysoké škole považují učitelé za důležité, protože pak „...také tomu člověk rozumí, dokáže to těm dětem vysvětlit, co tam je to důležitý...“ (učitel B). Navíc učitel C si studium užíval, „...mě hrozně bavilo dát tu energii opravdu do toho se to naučit...“. Učitel D si stěžoval na to, že se během studia dbalo spíše na výkony a málo času se věnovalo pedagogickým disciplínám, „...neučili nás, jak to učit dál, jak to pak reprodukovat...“. Naopak učitel E si myslí, že je studium TV dobře připravilo na praxi, zejména po stránce metodické, didaktické, i když „...některé ty předměty byly jakoby drsnější, některé jsme opakovali, protože jsme byli vyhozeni...“. Typické u zkoumaných učitelů bylo, že ať už během studia, příp. ihned po studiu vstoupili do praxe. Učitel B říká, že „...nevybavuju si ten okamžik, kdy bych si myslel, že učit nepůjdu...“. U učitele A sehrála demotivující roli uvádějící učitelka, protože říkala, že když byla také tak mladá „...měla jsem také ideály a chtěla jsem, ale ono tě to přejde...“.

Zájem o **žáky** a současně také povzbuzení do další práce znamená pro učitele úspěch jejich žáků třeba i v různých soutěžích. Hlavní snahou zkoumaných učitelů je motivovat žáky, „...snažíme se i pro ně kromě lyžařských kurzů... tak pro ně děláme i nějaký akce, co se týká vodáckých záležitostí nebo na kole s nima [jedeme] na výlety...“ (učitel B). Učitel TV by měl v žácích pěstovat vztah k pohybu, „...ten tělocvikář nesmí zhnusit vztah děcek k pohybu...“ (učitel C). Žáci jsou hlavním důvodem toho, že učitelé hlouběji přemýšlí o obsahu výuky, reflektují úroveň schopností dětí, z nichž velké části „...chybí takové ty základní motorické dovednosti, což dřív ty děcka měly nebo získávaly tím, že chodily ven, takovým tím přirozeným pohybem...“ (učitel B). A dále pokračuje, že TV je pak nebaví, protože „...jim to nejde a když jim to nejde, tak někdy u toho mají nepříjemný ty pocity, ... jdou do toho s odporem...“.

Naopak demotivující pro jejich práci, ale zároveň výzvou k dalšímu rozvoji jsou někteří **kolegové** v práci, protože mají pocit, že „...tělocvikáři jsou prostě takoví floutci... a když jsou [učitelé TV] mimo školu [na horách nebo na soutěžích], tak

prostě nepřípadají jim tyhle akce pro děcka důležitý, a to je prostě odvěkej boj tady aspoň u nás ... mezi námi tělocvikáři a ostatní učitelskou populací..." (učitel A). Kromě kolegů jsou demotivující postoje některých **rodičů**, protože „...ne že rodiče se školou spolupracují na výchově toho dítěte..., ale že škola potažmo učitel se stává takovým nepřítelem rodič – dítě proti škole, nebo proti učiteli..." (učitel B). Pro učitele E jsou demotivující ti rodiče, kteří omlouvají děti v případě, že nemají tělesnou výchovu rádi. Dále je zmiňována **administrativa**, která podle slov učitele C tvoří více než 50 % učitelovy práce, obzvláště, pokud má třídnictví. „Já jsem byl hrozně vypleskej z toho, že tady na začátku roku a na konci roku se dělají kvanta papírů... tak to bylo pro mě hrozně negativní překvapení, že mně vlastně takovejch dobrejch 50 a možná i víc procent mého snažení, práce a energie sebere tahleta činnost... je toho opravdu hodně a je toho čím dál víc, akorát si na to člověk zvyká a učí se v tom chodit..." (učitel C). Také postoje některých žáků jsou demotivující, a to v situacích, kdy říkají, „...já to dělat nebudu, proč, nemusím, nechci..." (učitel C). Učitel B má pocit, že postavení TV jako školního předmětu je složitější, než bývalo dřív, protože „...právě v chápání v podstatě všech, jak dětí, tak jejich rodičů především, ale i občas trošičku kolegů..., když to přeženu, tak to všechny strany berou někdy jako že to není předmět, ale že to je spíš taková nějaká organizovaná přestávka nebo povinná [přestávka] dejme tomu...". Učitel C zatím nemá negativní zkušenost s rodiči, naopak váží si těch, kteří mu dávají najevo, že jejich děti chodí z jeho hodin spokojení.

Zatímco učitel A i učitel C nikdy nepřemýšlel o tom, že by ze školství odešel, učitel B o této možnosti přemýšlel, zejména v souvislosti s tím, že „...se atmosféra ve školství zhoršuje vlivem společenské situace, vlivem toho, do jakého postavení stát školství staví... a nemluví jenom o finančním ohodnocení, beru obecně postavení školy ve společnosti a učitelů..." (**kulturní rovina**). Zůstalo však v rovině myšlení, nikoli aktivního vyhledávání. Učitel D by ze školství odešel, kdyby dostal nějakou zajímavou nabídku. Učitel E působil krátkou dobu jako vysokoškolský pedagog a z této pozice byl nucen odejít z rodinných důvodů, kdy nedokázal sladit časové požadavky VŠ pedagoga s rodinnými povinnostmi. Jinak se o odchodu ze školy nezmiňuje.

4.4.4 Diskuse a závěry

Z výše prezentovaného popisu subjektivních a objektivních determinant je patrné, že se vzájemně podmiňují a ovlivňují. To, jak učitel přemýšlí, k čemu osobnostně inklinuje, jaké výukové strategie si v průběhu své profesní dráhy osvojil, se promítá do jeho jednání a chování navenek. Jen stěží je lze v praxi odtrhnout od sebe.

Za nejvýznamnější *subjektivní/vnitřní determinantu* lze považovat radost z pohybu (kladné emoce spojené s pohybovou aktivitou) již od dětství, které bylo ve většině případů podporováno ze strany rodičů – často aktivních sportovců, příp. učitelů TV. Tyto výsledky se také ukázaly ve výzkumu Volkmanové (2008); poukazují na význam zkušenosti s TV v dětství v rozhodování stát se učitelem tělesné výchovy. To je odrazovým můstkem pro další sportovní, trenérskou a následně (či souběžně) učitelskou kariéru. S aktivním sportováním souvisí determinanty: seberealizace, sebeřízení, vytrvalost, sebeuvědomění, vnitřní motivace, cílevědomost... a v neposlední řadě také sebepoznání. Na základě sebepoznání svých limitů ve sportu (např. v souvislosti s jejich somatotypem), rozlišení toho, co jim (např. při trénincích) vyhovuje, se u učitelů, i když v době dětství a dospívání zatím jen spíše implicitně, začíná utvářet pojetí výuky TV, představa o tom, jak by se měla výuka TV vést a na co má být kladen důraz. Pojetí je tedy silně determinováno osobnostními složkami jednotlivých učitelů, součinností biologických, psychologických i sociálních aspektů osobnosti. Zájem o celoživotní pohybovou aktivitu a zároveň snaha předávat své zkušenosti dál – dětem je hlavním důvodem ke studiu učitelství TV, jak lze dovozovat z rozhovorů s našimi informanty. Jednotliví učitelé se shodují na tom, že studium je důležité, přikládají mu však různou míru důležitosti. Je zajímavé, že důležitost VŠ studia učitelství TV jako prakticky nutnost uvádí učitelé s nejdelší praxí. Ostatní se zmiňují zejména opřínosnosti praxí, které jsou integrovány do studia. Jestliže sledujeme determinanty profesního rozvoje, je důležité zmínit kognitivní zrání učitele v souvislosti se zkušenostmi a sebereflexí. Jestliže se pojetí výuky TV formuje už od dětství, a to implicitně, pak ve fázi studia učitelství TV a zejména v praxi by mělo být toto pojetí vědomé.

Z hlediska osobního i profesního rozvoje sehrávají důležitou roli také *objektivní/vnější determinanty*. Za nejvýznamnější determinantu považují učitelé žáky, u nichž jde převážně o překonávání individuálních možností během pohybové aktivity a také o vytvoření pozitivního vztahu k pohybové aktivitě s celoživotním přesahem. Podobně ve výzkumu Píšové et al. (2013, s. 33–34) mezi expertními učiteli cizích jazyků se ukázalo, že tzv. „bytí s žákem“ je důležitou determinantou utváření jejich expertnosti. Další podstatnou objektivní determinantou jsou také kolegové, resp. jejich pohled na učitele TV, který by se na první pohled mohl zdát negativní. To může být způsobeno nedocenením podstaty školní TV, která má oproti jiným předmětům řadu specifik (srov. kapitola 1.2.1). V první řadě se týkají prostoru, ve kterém se odehrává. Oproti klasické třídě musí učitel zorganizovat učení žáků na větší, volnější ploše. Specifikem je také vizuální stránka výuky TV, kdy např. při rozvoji dovedností lze totiž prakticky okamžitě vidět, jak žáci tuto dovednost zvládají a je možná bezprostřední korekce. Výuku TV však nelze redukovat pouze na rozvoj motorických dovedností, jde tu o kombinaci dovedností, znalostí a kognitivních schopností – zejména myšlení v souvislosti s volbou vhodné strategie (při kolektivních hrách, ale také při individuálních sportech typu vytrvalostní běh).

Rozhodující podíl na profesním rozvoji učitelů má pak vedení školy. Klíčový význam kolegů a samotné školy v procesu stávání se učitelem, resp. dosahování expertnosti zmiňuje také Hanušová et al. ve svém výzkumu (2017); ten však byl zaměřen na začínající učitele různých vyučovacích předmětů. Další významnou determinantou bylo smýšlení rodičů o výuce TV a také jejich představy o hodnocení žáků při výuce TV. Ukázalo se, že rodiče zatím nedoceňují význam TV, proto své děti často bezdůvodně omlouvají z výuky TV. Na tomto místě však nutno zmínit to, že do interakce s učitelem TV vstupují převážně ti rodiče, kteří mají k TV spíše negativní vztah. To mohlo také ovlivnit námi získané výsledky. Jevy z oblasti (vzdělávací) politiky jako objektivní/vnější determinantu zmiňoval pouze učitel B, ostatní se o tomto širším kontextu příliš nezmiňovali, což je opět podobné jako ve výzkumu Hanušové et al. (2017).

V našem výzkumu jsme se zaměřili na proces stávání se učitelem expertem; na základě událostí, o kterých se učitelé zmiňovali v biografickém interview, jsme

rekonstruovali subjektivní/vnitřní a objektivní/vnější determinanty ovlivňující tento proces. Ukázalo se, že nejdůležitější *subjektivní/vnitřní determinantou* je pozitivní vztah k pohybové aktivitě, která zkoumané učitele provází již od dětství a trvá dodnes. Dále je to cílené rozhodnutí stát se učitelem TV. V roli učitele TV hlouběji přemýšlí o výuce v širších souvislostech a reflektuje ji. Mezi nejvýznamnější *objektivní/vnější determinantu* patří žáci ve smyslu jedinců i celého kolektivu a jejich individuální posun v širším pojetí (např. v rovině obsahové, sociální...) při výuce TV. Nezanedbatelný je také postoj ostatních kolegů k učitelům TV a škola jako celek, resp. vedení školy. V neposlední řadě je to i postoj rodičů zejména v jejich přístupu ke školní TV, který se odráží v aktivitě/pasivitě jejich dětí při výuce.

Při výzkumu jsme narazili na několik limitů. V první řadě je to výběr výzkumného vzorku. Jak identifikovat učitele experta a odlišit jej od zkušeného učitele (ne-experta) v omezeném časovém intervalu, v němž se výzkum realizuje, to zůstává otázkou. Dále se ukázalo, že výčet subjektivních determinant není konečný; je omezen výpověďmi jednotlivých učitelů získaných v rámci jednoho biografického interview a pohledem výzkumníka na kvalitativní data. Rovněž popisovat oba typy determinant izolovaně je spojeno s problémy. Velmi záleží na výběru vhodné výzkumné metody. Zatímco subjektivní/vnitřní determinanty lze zjišťovat např. pomocí interview, analýzy záznamů v deníku učitele, Q-metodologie, tedy pomocí metod, které odhalují důvod učitelova jednání a chování, objektivní/vnější determinanty lze pozorovat.

Prezentovaná data a zjištění jsou pro nás východiskem pro další výzkumy expertního výkonu učitelů TV. Jsme si vědomi toho, že je nelze zobecňovat; naší ambicí však bylo spíše podnítit (budoucí) učitele (TV) k přemýšlení o dopadu poznatků o expertnosti do jejich profesního života. Možná právě to se ukáže být jedním z významných kroků na cestě k expertnosti u učitelů (nejen) tělesné výchovy.

4.5 Učitelé experti: reflexe determinant expertního výkonu²⁷

V této kapitole pojednáváme o determinantách expertního (vynikajícího) výkonu v tělesné výchově tak, jak je subjektivně vnímají učitelé experti. Jak jsme vyložili v kapitole 1.3.1, předpokladem pro expertní výkon je expertnost. Učitelé, jež lze označovat za experty, disponují nejen propracovanými strukturami oborových, ve školním prostředí spíše předmětových, znalostí obsahu a současně i pedagogicko-psychologickými znalostmi, ale také projevují závazek vůči své profesi (O'Sullivan & Doutis, 1994). Expertní výkon učitele tělesné výchovy je kromě toho podmíněn i jeho praktickými dovednostmi, protože učitel s potřebnou úrovní těchto dovedností bude lépe vnímat výkony svých žáků, vyhodnocovat chyby a dávat zpětnou vazbu (Dodds, 1994). Z tohoto důvodu expertní výkon učitele podmiňuje kvalitu výuky a žákova učení. Je však otázkou, co expertní výkon zakládá.

Tyto myšlenky nás inspirovaly k výzkumu determinant expertního výkonu pohledem učitelů tělesné výchovy. Jeho cílem bylo zjistit, jaký význam přikládají učitelé experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v tělesné výchově. Výzkumný vzorek tvořilo týchž pět učitelů expertů tělesné výchovy jako ve výzkumné studii uvedené v kapitole 4.4. Pro jejich charakteristiku odkazujeme na kapitolu 4.4.1, zde ji již nebudeme uvádět. Tito učitelé experti pomocí Q-metodologie třídili determinanty expertního výkonu.

4.5.1 Výzkumný problém: výzkumné cíle a otázky

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo identifikovat determinanty, které souvisí s expertním výkonem v tělesné výchově, a zachytit jejich subjektivní vnímání učiteli experty. Dále jsme chtěli zjistit, jaký význam přikládají učitelé experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v tělesné výchově a proč tyto determinanty takto hodnotí.

²⁷ Tato studie byla přijata k publikování do časopisu *Studia Sportiva* (Janíková & Sliacky a měla by vyjít v roce 2019). Zde ji však prezentujeme v modifikované podobě.

V souladu s tímto cílem jsme formulovali dvě výzkumné otázky:

1. Jaký význam pro expertní výkon ve výuce tělesné výchovy přikládají učitelé experti jeho jednotlivým determinantám?
2. Jaké důvody stojí za hodnocením jednotlivých determinant učitelů expertů?

Ambicí první výzkumné otázky je přinést odpověď na to, které z předkládaných determinant dle subjektivního vnímání učitelů expertů významným způsobem ovlivňují expertní výkon v tělesné výchově a které naopak nemají pro expertní výkon velký význam. Zatímco první otázka směřuje k určité prioritizaci determinant, druhá má rozkrýt uvažování učitele experta nad významem jednotlivých determinant.

4.5.2 Výzkumný design: metody sběru a analýzy dat

Vhodnou metodou ke zjišťování subjektivních názorů a postojů je Q-metodologie. Je často využívaná i v oblasti pedagogického výzkumu, např. ve výzkumech Rimm-Kaufmanové et al. (2005), Chráska (2007) a Némethové a Prokšy (2014). Z tohoto důvodu jsme ji zvolili i pro naši výzkumnou studii.

Jako Q-metodologie je označována „skupina psychometrických a statistických procedur“ (Chráska, 2007, s. 231), která se „snaží o co nejobektivnější zkoumání subjektivních pohledů na vybraný objekt“ (Kalvas, 2017, s. 1). Nejedná se o jeden izolovaný výzkumný nástroj, ale o soubor kroků, který podle Browna (1996) kombinuje silné stránky kvalitativního a kvantitativního přístupu. Je sice častěji spojována s kvantitativním výzkumem, ale statistické postupy umožňují objevovat právě i subjektivní stránku každé situace (s. 561).

Podstatou Q-metodologie je tok komunikace kolem určitého tématu, ze kterého je následně vyvozen vzorek určitých prohlášení²⁸, která jsou podrobena analýze (Brown, 1993, s. 94–95). Chráska (2007) jednotlivé položky Q-vzorku označuje jako Q-typy (s. 231). Dalším krokem je zapsání jednotlivých Q-typů na samostatné karty, které jsou následně předloženy respondentům. Klíčovou fází je potom tzv. Q-třídění,

²⁸ Výsledkem nemusí být pouze verbální prohlášení, použít lze i obrázky, umělecké předměty, fotografie, hudbu atd.

v níž respondenti hodnotí jednotlivé položky Q-vzorku (Kalvas, 2017, s. 7). Hodnocením zde rozumíme třídění Q-typů podle různých kritérií (např. podle důležitosti, významu, vlivu, vztahu apod.), přičemž respondenti třídí karty s ohledem na dané kritérium do předepsaného počtu hromádek s přesně definovaným počtem karet v každé hromádce (Chráska, 2007, s. 231–232). Výsledek Q-třídění je pak zpracován pomocí vhodných statistických nástrojů, analyzován a interpretován.

Při tvoření Q-vzorku jsme v námi realizované výzkumné studii vycházeli z informací, které nám zkoumaní učitelé experti poskytli v biografickém interview (více kapitola 4.4). Podstatou těchto interview bylo zachytit zlomové okamžiky a rozkrýt jednotlivé klíčové determinanty, které formovaly profesní vývoj těchto učitelů expertů. Interview byla zaznamenána na diktafon, následně transkribována v programu Videograph a podrobena analýze v programu MAXQDA 11. Na základě induktivního kódování byly v transkriptech vytvořeny kódy, pomocí kterých byly rekonstruovány determinanty expertního výkonu v tělesné výchově. Tyto pak byly seskupovány podle vnitřních souvislostí do vyšších kategorií a vzniklo z nich 27 Q-typů (tabulka 4.5.1). Každý Q-typ jsme zaznamenali na samostatnou kartu. Q-typy jsou v tabulce 4.5.1 řazeny podle abecedy. Kromě názvu Q-typu uvádíme v tabulce i jeho stručné obsahové vymezení.

Tabulka 4.5.1: Seznam použitých Q-typů determinant expertního výkonu v TV

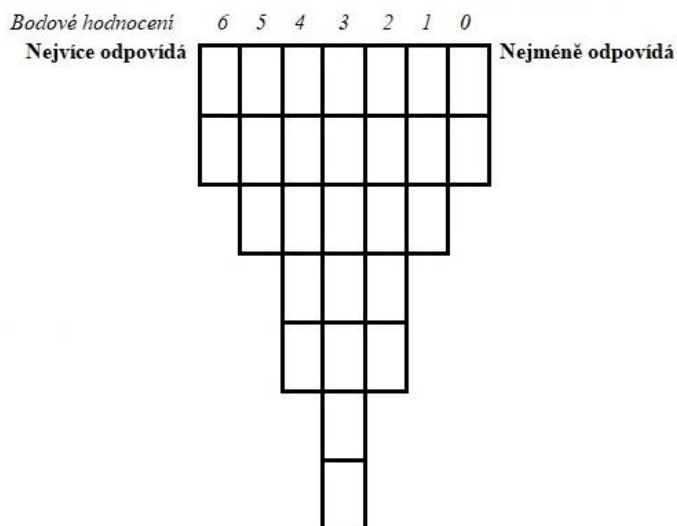
Pořadové číslo	Q-typ	Stručné obsahové vymezení
Q1	Autorita	Formální i neformální autorita učitele u žáků.
Q2	Diagnostická kompetence	Dovednost učitele zjišťovat úroveň nebo kvalitu pohybových schopností a dovedností, technického i taktického provedení, sociálních vztahů a vazeb atd.
Q3	Fyzická zdatnost žáků	Ovlivnění učitelovy koncepce výuky mírou fyzické kondice jeho žáků.
Q4	Odpovědnost	Odpovědnost učitele ve vztahu k žákům i organizaci a průběhu výuky.
Q5	Organizační schopnosti	Schopnost organizace výuky a ostatních souvisejících aktivit.
Q6	Osobní meze	Meze, které jsou pro učitele v určité oblasti nepřekročitelné a v určitých ohledech jej tak mohou limitovat.
Q7	Počet žáků	Počet žáků ve výuce.
Q8	Podpora a povzbuzování	Podpora a povzbuzování žáků jakéhokoli druhu ze strany učitele.
Q9	Přizpůsobení výuky potřebám žáků	Dovednost učitele reflektovat v zadání úkolů schopnosti, dovednosti a předpoklady a problémy (limity) žáků.
Q10	Rozhodnost	Schopnost učitele přijímat dostatečně rychlá, jasná a účinná rozhodnutí.

Q11	Řešení problémových situací	Schopnost učitele řešit problémové situace jakéhokoli druhu ve výuce rychle a účinně.
Q12	Schopnost empatie	Schopnost učitele vcítit se a pochopit situace či stavy, do kterých se žák může dostat, a dokázat na ně odpovídajícím způsobem reagovat.
Q13	Schopnost improvizace	Schopnost učitele rychle a efektivně reagovat na nepředvídatelnou změnu situace či okolností ve výuce.
Q14	Schopnost motivovat	Především schopnost učitele učinit pro žáky činnosti atraktivní a zajímavé.
Q15	Schopnost předvídání	Schopnost učitele uvědomovat si a zohledňovat případná rizika v činnostech již předem.
Q16	Sportování ve volném čase	Realizace vlastních pohybových aktivit učitelem v jeho volném čase.
Q17	Sportovní historie učitele TV	Učitelova komplexní historie sportovních a pohybových aktivit, jejich úroveň, organizovanost v oddílech apod.
Q18	Studium na vysoké škole	Studium učitelství tělesné výchovy na vysoké škole.
Q19	Teoretické poznatky	Úroveň, hloubka a rozsah teoretických poznatků učitele v oboru tělesná výchova a pedagogika.
Q20	Učitelovy zkušenosti	Pestrost zkušeností s přípravou, výukou a hodnocením tělesné výchovy za dobu učitelovy pedagogické praxe.
Q21	Vlastní ukázka	Učitel je schopen sám předvádět ukázky požadovaných dovedností.
Q22	Využití času ve výuce	Učitel využívá ve vztahu k cílům a požadovaným výstupům čas ve výuce co nejvíce efektivně.
Q23	Využívání metodického materiálu	Učitel vyhledává a používá ve své výuce jiné než vlastní metodické materiály (např. přípravy na hodinu, pracovní listy apod.).
Q24	Využívání metody „trestu“	Učitel využívá doplňkových tělesných cvičení jako trestu za např. vyrušování, nepozornost, neplnění úkolů apod.
Q25	Zaujetí pro výuku TV	V přístupu učitele k výuce je patrné jeho vlastní nadšení pro pohyb a zaujetí danou činností.
Q26	Zázemí ve škole	Učitel má pro svou práci ve škole potřebné zázemí, ať už materiální či pracovní a sociální.
Q27	Způsob komunikace	Úroveň a kvalita komunikace mezi žáky a učitelem.

V další fázi výzkumu byla sada těchto 27 karet s Q-typy předkládána jednotlivým učitelům expertům. Ti se s nimi měli možnost nejprve seznámit (pročíst si je). Poté bylo jejich úkolem roztrždit je podle schématu na obrázku 4.5.1, kde každé pole představuje možnost položit právě jednu z kartiček. Čím více vlevo učitel kartu umístil („Nejvíce odpovídá“), tím vyšší význam danému Q-typu ve vztahu k expertnímu výkonu přiřkl. Naopak čím více byla karta vpravo („Nejméně odpovídá“), tím menší význam podle učitele měl daný Q-typ na expertní výkon v tělesné výchově. Během třídění se učitelé mohli doptávat na obsah jednotlivých Q-typů. V tomto případě jim výzkumník nabídl stručné obsahové vymezení, jak je uvedeno v pravém sloupci tabulky 4.5.1.

Po skončení třídění byli požádáni, aby umístění jednotlivých karet slovně zdůvodnili. Pro eliminaci zkreslení jsme během komentování jednotlivých karet kladli učitelům

v případě potřeby doplňující otázky, abychom si vyjasnili, jak zkoumaní učitelé experti rozuměli obsahu jednotlivých karet. Celé třídění i následné slovní zdůvodnění učiteli experty bylo nahráváno na diktafon a následně transkribováno v programu Videograph. Rovněž byly pořízeny fotografie s rozložením jednotlivých karet u zkoumaných učitelů. Uvedené bodové hodnocení slouží ke statistickému vyhodnocení a zároveň určuje významnost daného Q-typu (viz dále).



Obrázek 4.5.1: Schéma pro třídění Q-typů

S ohledem na významnost jednotlivých Q-typů a pro zodpovězení první výzkumné otázky proběhla analýza a vyhodnocení dat v programu STATISTICA 12. Podle toho, na jaké místo učitel kartu položil, byl tomuto Q-typu přiřazen určitý počet bodů (obrázek 4.5.1). Tyto body byly pro daný Q-typ sečteny od všech učitelů a aritmetickým průměrem bylo určeno jeho průměrné hodnocení. Zároveň byla vypočtena směrodatná odchylka jednotlivých hodnocení, aby bylo zřejmé, jak moc se učitelé ve své volbě shodovali či lišili. Výsledné pořadí Q-typů bylo sestaveno podle velikosti průměrného hodnocení tak, že Q-typy, které byly pro učitele více významné (měli i vyšší průměrné hodnocení), byly zařazeny na začátek v pořadí od prvního místa. V případě shody průměrného hodnocení byly na vyšší místo zařazeny Q-typy, na nichž se učitelé lépe shodli (tedy Q-typy s menší směrodatnou odchylkou). Pokud se shodují oba údaje, je na vyšší místo zařazen Q-typ s nižším pořadovým číslem.

Pro narativní analýzu těchto výsledků a získání odpovědi na druhou výzkumnou otázku pak byly vybrány pouze Q-typy, které by podle celkového pořadí byly zařazeny ve dvou krajních sloupcích schématu pro třídění (obrázek 4.5.1). Tedy Q-typy, které odpovídají tomu, co je podle učitelů expertů pro expertní výkon v tělesné výchově nejvýznamnější, a tomu, co pro expertní výkon není příliš významné. Vycházeli jsme z informací učitelů expertů při komentování výsledného rozložení karet.

4.5.3 Vybrané výsledky výzkumu

Pořadí významnosti jednotlivých Q-typů podle subjektivního vnímání učitelů expertů uvádí tabulka 4.5.2. Mezi pět nejvýznamnějších determinant expertního výkonu v tělesné výchově zařadili tito učitelé organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat a zaujetí pro výuku tělesné výchovy. Podle učitelů expertů patří do pěti determinant s nejnižší významností vlastní ukázka, počet žáků, sportovní historie učitele tělesné výchovy, osobní meze a využívání metody „trestu“.

Tabulka 4.5.2: Výsledné pořadí významnosti Q-typů expertního výkonu v TV

Výsledné pořadí	Pořadové číslo	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	Q5	Organizační schopnosti	5,0	0,89
2.	Q13	Schopnost improvizace	4,4	1,62
3.	Q20	Učitelovy zkušenosti	4,2	0,75
4.	Q14	Schopnost motivovat	4,0	0,63
5.	Q25	Zaujetí pro výuku TV	4,0	1,1
6.	Q9	Přizpůsobení výuky potřebám žáků	4,0	1,26
7.	Q10	Rozhodnost	3,8	0,98
8.	Q1	Autorita	3,8	1,72
8.	Q8	Podpora a povzbuzování	3,8	1,72
9.	Q11	Řešení problémových situací	3,6	1,62
10.	Q4	Odpovědnost	3,4	0,49
10.	Q15	Schopnost předvídání	3,4	0,49
11.	Q12	Schopnost empatie	3,4	1,02
12.	Q27	Způsob komunikace	3,4	1,36
13.	Q2	Diagnostická kompetence	3,2	1,6
14.	Q18	Studium na VŠ	3,0	1,55
15.	Q22	Využití času ve výuce	2,8	1,17
16.	Q23	Využívání metodického materiálu	2,4	1,02
17.	Q19	Teoretické poznatky	2,2	0,75
17.	Q26	Zázemí ve škole	2,2	0,75
18.	Q3	Fyzická zdatnost žáků	2,2	1,17
19.	Q16	Sportování ve volném čase	1,8	0,75
20.	Q21	Vlastní ukázka	1,8	1,33
21.	Q7	Počet žáků	1,8	1,94

22.	Q17	Sportovní historie učitele TV	1,4	1,02
23.	Q6	Osobní meze	1,4	1,2
24.	Q24	Využívání metody „trestu“	0,6	0,8

Vysoko skórující Q-typy

Za nejvýznamnější determinantu expertního výkonu v tělesné výchově učitelé považují organizační schopnosti. Ty podle zkoumaných učitelů expertů představují základ celé práce učitele tělesné výchovy. Tato schopnost je u nich vysoce ceněná (nejhorší bodové hodnocení bylo 4). Učitel B doplňuje, že „učitel musí hodinu tak zorganizovat, aby to zkrátka fungovalo“ a nestačí k tomu jen atraktivní obsah. Učitel E připomíná, že „jak on (učitel, pozn. autorů) si tu výuku zorganizuje, tak ti žáci budou pracovat.“

Schopnost improvizace je učiteli považována za důležitou, protože v tělesné výchově se musí často improvizovat. Směrodatná odchylka však ukazuje, že shoda u ní nebyla velká. Bodové hodnocení se pohybovalo od 6 bodů po 2 body. Učitel B dokresluje význam této schopnosti konstatováním, že „velká část hodin se neodehraje přesně tak, jak si je člověk naplánuje.“ Učitel C dodává, že „v hodině se vyvrbí tolik věcí, na který ten člověk (učitel, pozn. autorů) musí pružně reagovat“ a učitel D zmiňuje, že „některé ty situace nás tlačí k tomu, abychom v tu chvíli improvizovali, abychom uměli improvizovat.“ Učitel A spojuje schopnost improvizace s rozhodností a řešením problémových situací. Učitel E tuto schopnost vnímá jako součást organizačních schopností.

Význam zkušeností je učiteli vnímán v širších souvislostech. Učitel A je spojuje s odpovědností, schopností předvídat a se způsoby komunikace. Učitel B říká, že právě na základě zkušeností je učitel schopen si věci zorganizovat nebo vhodně přizpůsobit výuku. Učitel C přidává zkušenost, že teprve po sedmi, osmi letech praxe dokázal detailněji vnímat nejen to, co v hodinách dělá, ale i to, jak to dělá. Učitel D vnímá zkušenosti především jako ponaučení se z chyb.

Motivace je významným faktorem při učení. Všichni učitelé se shodli, že motivovat žáky k pohybu je neodmyslitelnou součástí jejich práce a že učitel by měl výuku dělat tak, aby žáky bavila (míru této shody dobře ilustruje i směrodatná odchylka). Učitel A považuje za základ schopnosti motivace znát své žáky, pouze tak je schopen najít účinné prostředky pro jejich další směřování. Učitel B spojuje schopnost motivovat i s efektivním využíváním času ve výuce, neboť nedostatečně motivovaní žáci podle něho přistupují k výuce daleko laxněji. Učitel C to komentuje tak, že „...když je nenamotivuju, nic neudělám.“ Učitel E pak připomíná i sílu vlastního příkladu v rámci motivace.

Učitel D uvedl determinantu „zaujetí pro výuku TV“ výstižně konstatováním, že k výuce je nutné „...přistupovat s láskou; když to nebude bavit mě, tak ty děti to poznají.“ Učitel C doplňuje, že „otrávený učitel nic nenaučí.“ Učitel B toto téma spojuje i s uvědoměním, že došlo k určitému posunu smyslu tělesné výchovy jako předmětu, protože „...zatímco dříve šlo hlavně o to, něco konkrétního naučit, dnes je důležitější pěstovat hlavně vztah žáků k aktivnímu pohybu.“ Právě proto je podle něho důležité, aby žáci viděli i to osobní zaujetí pro výuku tělesné výchovy. Podle učitele E tomu pak významně napomáhá také vlastní pohybová aktivnost.

Nízko skórující Q-typy

Mezi Q-typy s nejnižší významností byla nejlépe řazena vlastní ukázka. Všichni učitelé se shodli, že učitel by určitě měl být schopen co nejvíce činností sám předvést. Na druhou stranu je však pochopitelné, že to nemohou být úplně všechny činnosti, ať už kvůli zdravotnímu stavu, věku nebo z jiných důvodů. Využívání demonstrátorů z řad žáků, případně zapojení videa, fotografií atp. považují za přirozené i v případě expertního výkonu. Nejvýše měl tuto položku zařazen učitel B (4 body), který ji spojoval s autoritou. Chápal vlastní ukázku jako jeden z prostředků budování a upevňování autority u žáků.

Další determinantou ve skupině s nejnižší významností byl počet žáků. Učitelé A, C a D obdobně uvádějí, že učitel expert by měl být schopen zvládnout výuku s menším i větším počtem žáků a nemělo by to hrát v jeho výkonu velkou roli. Učitel B

zdůrazňuje, že počet žáků souvisí s organizačními schopnostmi a s autoritou a že zvládnout větší počet žáků bude samozřejmě náročnější i pro učitele experta. Učitel E považuje tuto položku za velmi významnou (ohodnotil ji 5 body), neboť upozorňuje, že větší počet žáků podle něho může ovlivnit třeba i výběr obsahu. Větší počet žáků totiž znamená méně prostoru pro pohybovou aktivitu všech žáků. To je podle něho důvod, proč se učitel raději uchýlí např. k míčovým hrám a opomíjí např. cvičení na hrazdě.

Sportovní historie učitele není podle učitelů A a D zásadní podmínkou expertního výkonu. Učitel B k tomu ale uvádí, že vztah ke sportu nepochybně ovlivní i vztah k tělesné výchově a společně s učitelem E ještě dodává, že přináší do výuky širší paletu osobních zkušeností. Učitel C připomíná, že podle jeho zkušeností sportovci nebo bývalí sportovci lépe vnímají vlastní tělo, což je pro výuku tělesné výchovy důležité.

Nízké umístění položky osobní meze neznamena, že by byli učitelé přesvědčeni, že učitel expert nemá mít pro sebe určeny nějaké osobní meze. Jde spíše o vnímání významu. Učitelé A, D a E uvádějí, že učitel by neměl být např. hrubý, ironický, afektovaný, neměl by žáky ponižovat, zbytečně trestat, neměl by selhávat, a to bez ohledu na to, jaké osobní meze má. Učitel A to rozvádí v tom smyslu, že osobními mezemi učitele, za které by neměl nikdy jít, jsou v podstatě meze jeho žáků. Obdobně to vyjadřuje učitel C, když říká: „...co cítím jako bezpečné pro sebe, vnímám jako bezpečné i pro své žáky.“ Učitel B podotýká, že pro něho je někdy obtížné nepřekračovat své osobní meze, neboť např. podmínky ve školství, nebo vztahy s rodiči mu jeho práci v tomto směru komplikují.

Největší shodu mezi položkami s nejnižší významností měli učitelé na využívání metody „trestu“, tedy přidělování nebo zvyšování dávek fyzických cvičení např. při porušení kázně, neplnění úkolu apod. Učitel A prosazuje přístup netrestat, spíše motivovat. Podobně to vidí učitel E, který hovoří o pozitivním trestu – stavu, kdy žák pochopí, že cvičení navíc dělá hlavně proto, že mu to něco dá. Učitel D trestá co nejméně, nepřípustný je pro něho trest za to, že někdo něco neumí či nedokáže. Učitelé B a C tresty používají, ale učitel B podotýká, že trest musí být vždy přiměřený. Učitel C podtrhuje, že bez trestu se to zkrátka někdy neobejde, je to podobné jako ve sportu.

Míra shody na umístění Q-typů

Zajímavé výsledky přináší také samotná míra shody na umístění jednotlivých Q-typů. Nejvyšší míru shody (0,49) měly položky „Odpovědnost“ a „Schopnost předvídání“, které se v konečném pořadí Q typů zařadily do nejpočetnější střední, tedy významově neutrální, skupiny (jejich bodové hodnocení bylo ve všech případech buď 4, nebo 3 body). U odpovědnosti se učitelé shodují, že se jí nelze vyhnout, a vnímají ji nejčastěji jako nutnost dodržovat nastavená pravidla bezpečnosti a organizace výuky. Učitel C ji výstižně demonstruje na praktickém příkladu, že „bez toho se učitel neobejde..., když se mi osm dětí zraní na horách, tak dva večery nespím a přemýšlím o tom, co jsem mohl udělat lépe pro to, aby se nezranily, to je pro mě odpovědnost“.

Schopnost předvídání evokuje učiteli A souvislost především s přizpůsobením výuky žákům a dáváním záchrany a dopomoci. Učitel B říká, že „to zas souvisí s tou odpovědností, samozřejmě na základě zkušeností, ten učitel by měl být schopen nějakým způsobem předvídat, co se může stát..., kam můžou vést různá cvičení, hry... a předejít některým věcem“. Učitel E to dokonce rozšiřuje na schopnost „předvídat, co to dítě může vymyslet“. Učitel D doplňuje, že dobrá schopnost předvídání umožňuje především reagovat na vzniklou situaci rychleji.

Q-typ s nejmenší mírou shody (1,94) se týkal počtu žáků. Komentovali jsme ho již výše. Pro ilustraci doplníme, že jeho bodové hodnocení se pohybovalo v rozsahu od 5 po 0 bodů.

4.5.4 Diskuse a závěry

Výzkum expertnosti ve sportu a v učitelství tělesné výchovy se zaměřuje převážně na kognitivní aspekty. Expertnost je v této oblasti zkoumána přinejmenším poslední čtyři desetiletí. Příspěvkem do této problematiky je i námi realizovaná výzkumná studie. Získané výsledky jsou cenné nejen v rovině teoretické a metodologické, ale také v oblasti podpory sportovní a tělovýchovné praxe, jak rozvedeme dále.

Zkoumaní učitelé experti vnímají pro expertní výkon v tělesné výchově jako významné oborově nespecifické (obecné) dispozice: organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat, učitelovo zaujetí pro výuku tělesné výchovy. To podtrhuje i Švaříček (2006), který uvádí, že na expertovi nejsou důležité „jenom vědomosti a dovednosti, ale také jeho morální hodnoty a jeho osobnost: není jenom uznávaným odborníkem v oboru, ale širší okolí v něm vidí morální autoritu“ (s. 1). Z komentářů, které učitelé uváděli po rozložení karet, vyplynulo, že tyto tzv. měkké dovednosti (*soft skills*) považují za významnější než oborové znalosti z důvodu proměny společnosti, prostředí a podmínek, v nichž se žáci učí. To u učitelů expertů vyvolává potřebu na vzniklou situaci reagovat, aby mohlo docházet u žáků k co možná nejefektivnějšímu učení. Tyto výsledky korespondují s konstruktem záměrné praxe (Ericsson & Lehmann, 1996, cit. dle Píšová et al., 2011, s. 21), který je vymezen jako intencionální proces, jako vědomé úsilí o zlepšení výkonu prostřednictvím zaměřeného, soustředěného, dobře strukturovaného, programového a cílově orientovaného nácviku (*practice*). V našem případě se jedná o intencionální proces učení v rámci profese učitele. Schopnost pružně reagovat na vzniklý kontext je podpořena i tzv. adaptivní expertností, neboť adaptivní experti jsou schopni své jádrové kompetence v závislosti na kontextu měnit (Píšová et al., 2011, s. 21).

Zjištěné výsledky chápeme tak, že zkušenosti získané praxí vedou zúčastněné učitele experty k postoji, ve kterém jsou znalosti a dovednosti nezbytnou základnou jejich profesního výkonu, bez níž by se experty v tělesné výchově nemohli stát, ale podstatu expertního výkonu jako učitele spatřují v úrovni kvality samotné práce s žákem. Pro expertní výkon jsou více důležité proximální (učiteli bližší) než distální (učiteli vzdálenější) determinanty. Toto zjištění je v souladu s poznatky výzkumů zaměřených na efektivnost výuky (srov. např. Seidel & Shavelson, 2007). Schopnost vnímat a ve výuce zohledňovat perspektivu žáka, jak se ukázalo i v naší výzkumné studii, je pro učitele experty typická, což dokládají i mnohé vývojové modely učitele (např. Dreyfus & Dreyfus, 1986, více kapitola 1.3.1).

Výzkumná studie, kterou jsme představili v této kapitole, se zabývala determinanty expertního výkonu v tělesné výchově pohledem učitelů. Jeho cílem bylo zjistit, jaký

význam přiřkládají učitelé experti jednotlivým determinantám profesního výkonu v tělesné výchově a proč tyto determinanty takto hodnotí. Bez ambice na generalizaci výsledků lze konstatovat, že pět zkoumaných učitelů expertů považuje ze velmi významné determinanty pro expertní výkon v tělesné výchově organizační schopnosti, schopnost improvizace, učitelovy zkušenosti, schopnost motivovat, učitelovo zaujetí pro výuku tělesné výchovy aj. Naopak za málo významné pro expertní výkon v tělesné výchově jsou považovány využívání metody „trestu“, učitelovy osobní meze, sportovní historie učitelů, počet žáků, vlastní ukázka aj. Podle charakteru determinant se ukazuje, že zkoumaní učitelé považují za významnější pro expertní výkon v tělesné výchově tzv. měkké dovednosti, nikoli tzv. tvrdé znalosti a dovednosti (v Q-typech definované např. jako teoretické poznatky, využívání metodického materiálu, sportování ve volném čase apod.). I přes toto zjištění však nelze tvrdit, že by oborové znalosti a dovednosti nebyly pro profesní výkon důležité (použitá Q-metodologie toto neumožňuje odpovídajícím způsobem podchytit²⁹). Naopak je nutné zdůraznit, že expert je mimo jiné osobou, která je obecně uznávána, jelikož disponuje spolehlivým zdrojem znalostí, dovedností, příp. technik (Ericsson et al., 2006, s. 3).

²⁹ Pokud jde o použitou metodologii, jako každá výzkumná metoda má i Q-metodologie své silné a slabé stránky. Kalvas (2017) řadí mezi ty silné stránky fakt, že svými požadavky na přesné roztřídění Q-typů nutí respondenty nad jejich obsahem více přemýšlet a jejich odpovědi by tak mohly více odpovídat jejich skutečnému postoji (s. 3). Za hlavní slabinu označuje správné sestavení Q-vzorku, neboť chyba v jeho sestavení nemusí respondentům dovolit správně vyjádřit subjektivitu (s. 4). Van Exel a Graaf (2005) ji ale ve své práci považují za obohacení výzkumných nástrojů, které jsou vhodné ke zkoumání a popisu subjektivních vzorců, vytváření nových myšlenek a hypotéz a zjišťování kontrastu v názorech a preferencích (s. 17).

5 Závěry: diskuse – doporučení – perspektivy

Předkládaná habilitační práce byla pojata spíše netradičně. Nezrcadlí se v ní specifické dílčí téma pojednané do hloubky, naopak je strukturována šířeji. Holistické uchopení umožňuje poukázat na vzájemné souvislosti, které jsou typické pro vztahově vlivové profese, kam lze učitelství z pohledu psychologických teorií zařadit (kapitola 1.2). Jak se do učitelské profese promítá spletnost různých životních i profesních událostí, jsme se snažili zdokumentovat a analyzovat na pěti výzkumných studiích, které jsme realizovali (kapitola 4). Diskuze a závěry jednotlivých studií jsou uvedeny na konci každé z nich.

V této kapitole se pokusíme shrnout a diskutovat zjištěné výsledky v obecné rovině, s oborovým (tělovýchovným) přesahem a v širším kontextu. S ohledem na to naznačíme, jak by bylo možné zhodnotit získané poznatky pro podporu profesního rozvoje a profesionalizaci učitelů tělesné výchovy, a zamyslíme se nad perspektivami dalšího výzkumu této problematiky.

5.1 Diskuse výsledků a jejich začlenění do širších souvislostí

Jádrem práce bylo teoreticky pojednat a výzkumně uchopit podstatné aspekty procesu stávání se učitelem. Zaměřili jsme se na profesní vývoj a profesní socializaci učitelů tělesné výchovy. Pro jejich strukturaci jsme zvolili kombinaci teoretických modelů uplatněných v obdobných výzkumech u nás (Lazarová, 2011; Píšová et al., 2013; Hanušová et al., 2017) i v zahraničí (Pollard, 1982; Crum, 2003). Propojení modelu profesního vývoje s modelem profesní socializace prokázalo v našem výzkumu svoji životaschopnost – je evidentní, že výzkumné poznatky a jejich interpretace mají větší výpovědní hodnotu zejména tehdy, pokud se týkají nejen vývojových, ale také strukturních determinant učitelské profese a profesionalizace.

V této práci jsme sledovali jak obecnější, tak oborově specifický (tělovýchovný) rozměr procesu stávání se učitelem. To je i důvodem, proč se v teoretické (1), přehledové (2), metodologické (3) i výzkumné (4) části práce zaměřujeme nejen na obecnější, ale také na oborově specifické náhledy na učitelskou profesi a

profesionalizaci. Právě oborově specifický náhled – tedy přístup k učiteli tělesné výchovy jakožto k učiteli *právě* tělesné výchovy – je tím, co by mělo být dále rozvíjeno, neboť i náš výzkum ukazuje, že oborová specifika profesního vývoje a profesní socializace zde existují a je žádoucí je nejen zohledňovat, ale také zhodnocovat, a to nejen v zájmu diferenciacce poznání učitelské profese, ale také v zájmu její „na míru šité“ podpory.

Pokud jde o konkrétní (faktická) zjištění, ve výzkumu zaměřeném na uplatnění absolventů učitelství TV na FSpS MU (kapitola 4.1), kterého se zúčastnilo 195 respondentů, se ukázalo, že více než polovina (106) z nich nenastupuje na dráhu učitele tělesné výchovy. Méně než polovina (89) naproti tomu do učitelské profese nastupuje, a to častěji na plný (79), a spíše výjimečně na částečný (10) úvazek. Lze tedy konstatovat, že profesní uplatnění našich absolventů je do značné míry rozrůzněné. Proto je potřeba zaostřit pozornost na obory, které mají absolventi vystudované. Do školství nenastupují zejména absolventi jednooborového studia směru kondiční trenér, kteří však navazující magisterské studium učitelství tělesné výchovy mnohdy volili proto, že neexistovala adekvátní alternativa. Od roku 2017/2018 existuje samostatné navazující magisterské studium kondiční trenér a tak lze předpokládat, že na studium učitelství nastupují převážně studenti, kteří mají motivaci stát se učiteli TV. Kromě toho rozhodují o (ne)nastoupení do školství i jiné, neméně závažné důvody (obrázek 4.1.16). Dominují především důvody z kulturní roviny socializace: nízké finanční ohodnocení, jiná – atraktivnější pracovní nabídka a k tomu se přidávají důvody z interaktivní roviny zejména náročnost profese učitele nejčastěji ve vztahu k chování a výkonu žáků. I přes zmíněné odpovědi, existuje skupina absolventů (36), která sice ihned po ukončení studia učitelství tělesné výchovy nenastoupila do školství, ale tuto možnost v budoucnosti nevyklučuje, případně už ve školství působí (tabulka 4.1.1). Naproti tomu absolventi, kteří do praxe nastupují, uvádí ve prospěch této profese právě interaktivní rovinu ve smyslu dobrého vztahu k žákům, klimatu třídy a také rovinu institucionální např. dobré vztahy s kolegy. Zejména mezi absolventy, kteří na učitelskou dráhu nenastupují, je patrná jejich otevřenost vůči možnostem „hledání a zkoušení (ještě) něčeho jiného“. Možná se obávají, že přijetí „plno-úvazkového závazku učitelství“ by jim tyto možnosti omezilo, takže nástup na učitelskou dráhu

odkládají, a to dočasně nebo i definitivně. Vedle toho je zde však zhruba polovina (z celkového souboru) respondentů, kteří „plno-úvazkový závazek učitelství“ přijímají a bude otázkou (jejich) dalšího (profesního) vývoje, zda při něm setrvají. V tom by je mohl podpořit i promyšlený systém dalšího vzdělávání, resp. podpory profesního rozvoje (kapitola 5.2).

Co se týče samotných cest k učitelské profesi (a dál...), na ty lze nejlépe usuzovat z životních příběhů (kapitola 4.2). Zásadní vliv, jak ukázal náš výzkum, ale i výzkumy dalších autorů (např. Baur, 1995; Volkmanová, 2008), je možné připisovat etapě rodinné (sportovní) socializace a (zároveň) etapě sportovní kariéry, které se v dětství mnohdy vzájemně podmiňují. Rodiče totiž často s ohledem na své možnosti, preference a ambice určují, zda, jaký a případně na jaké úrovni budou jejich děti provozovat sport. Vzhledem k tomu, že „sportování“ je vždy současně „vedením ke sportu a ve sportu“, máme co do činění s procesem, který je nejen oborový, ale také pedagogický. Zde je evidentní zásadní důležitost této etapy, která získává charakter tzv. anticipatorní socializace (kapitola 1.4.1). To znamená, že již u dítěte se může rozvíjet představa, že by jednou v této profesi (např. učitelské, trenérské) mohlo působit. Pro utváření orientace k profesi učitele tělesné výchovy (trenéra či sportovního pedagoga) má tato skutečnost zásadní význam, jak lze dovozovat z životních příběhů našich informantů (kapitola 4.2.3). Zatímco v případě některých našich respondentů je studium učitelství tělesné výchovy odpovědí na výzvy spojené s jejich profesní orientací, v případě jiných je „jen“ pokračováním fáze hledání sebe sama ve vztahu k jedné z možných budoucích profesí.

Většina začínajících učitelů vnímá nástup do školství jako velmi náročnou etapu, pro niž se vžil název „šok z praxe“ (např. Veenman, 1984). Toto období je velmi často zkoumáno. Výsledky z těchto výzkumů (např. Richards et al., 2013; Shoval et al., 2010; Liston et al., 2006), jsou velmi podobné našim. Kromě toho, že se naši absolventi potýkali s nedostačující materiální vybaveností škol (v rámci výuky TV typicky nevhodné prostory pro výuku, staré vybavení), uváděli i další problémy, které řeší. Týkaly se především administrativních činností (např. neznalost vyplňování různých dokumentů), pedagogicko-psychologické připravenosti (např. zajištění kázně, jasně a srozumitelně komunikovat, dokázat motivovat žáky),

oborovědidaktické připravenosti (např. problémy s organizací z hlediska prostoru, improvizace v případě chybějících pomůcek, aktivní čas ve výuce) a osobnostní připravenosti (např. problémy s nejistotou, nervozitou). Typické bylo, že ruku v ruce s výčtem problémů naši respondenti reflektovali slabé stránky absolvovaného studia učitelství. V tomto ohledu by uvítali zejména dlouhodobější pedagogické praxe na jedné škole. Teprve až v kontextu praxe si uvědomili význam pedagogických a psychologických disciplín v rámci studia, které jsou právě během studia mnohdy nedoceňovány. Z hlediska obsahového by uvítali omezit předměty, resp. jejich časovou dotaci, které se podle nich bezprostředně netýkají učitelství (např. filozofie). Naopak by chtěli posílit již zmiňovanou pedagogickou, psychologickou a oborovědidaktickou složku. Znamená to, že by uvítali přípravu, která více reflektuje požadavky na reálný výkon profese učitele v praxi.

V předchozích výzkumných studiích jsme se zaměřovali na absolventy, resp. začínající učitele tělesné výchovy. V návaznosti na profesní rozvoj (kapitola 1.3.1) se nám jevílo jako důležité identifikovat determinanty podílející se na rozvoji expertnosti učitelů TV (kapitola 4.4). Uvažovali jsme tak v rovině subjektivních/vnitřních determinant, kde se jako zásadní ukázala radost z pohybu, resp. kladné emoce spojené s pohybovou aktivitou (realizování pohybové aktivity úzce souvisí se sebepoznáním, seberealizací, sebeřízením atd.). To se promítá do učitelova pojetí výuky, které, jak se ukázalo, je silně determinováno osobnostní výbavou jednotlivých učitelů, součinností biologických, psychologických i sociálních aspektů jejich osobnosti. Z pohledu objektivních/vnějších determinant považují učitelé experti za nejvýznamnější žáky, resp. jejich individuální posun v širším pojetí při výuce TV. Dále jsou to kolegové, resp. jejich pohled na učitele TV, a vedení školy. Poslední dva zmíněné okruhy determinant mají klíčový význam v procesu stávání se učitelem, resp. dosahování expertnosti.

Vedle poznatků o determinantách profesní socializace jsme sledovali také determinanty expertního výkonu učitelů tělesné výchovy (kapitola 4.5). Zde se podobně jako v případě výzkumu expertních učitelů cizích jazyků (Píšová et al., 2013) ukázalo, že učitelé experti vnímají pro expertní výkon v tělesné výchově jako významné oborově nespécifické (obecné) dispozice jako např. organizační

schopnosti, schopnost improvizace, schopnost motivovat apod. Pojetí toho, co učitelé experti považují za důležité, koresponduje s tím, po čem „volají“ začínající učitelé (kapitola 4.3), co vnímají jako problém při vstupu do profese a co žádají posílit v přípravném vzdělávání.

5.2 Doporučení pro přípravné a další vzdělávání učitelů tělesné výchovy

Výzkumné studie, které jsme realizovali, jsou pro nás inspirativní zejména s ohledem na reflexi přípravného vzdělávání učitelů TV na naší fakultě. V souvislosti s výzkumným vzorkem (absolventi FSpS MU) si jsme vědomi, že tyto výsledky nelze zobecňovat. V našich výzkumných vzorcích byli zastoupeni jak začínající učitelé TV, tak učitelé experti. V doporučeních, která níže uvedeme, budeme reflektovat problémy začínajících učitelů a budeme se je snažit promítnout do přípravného vzdělávání učitelů TV (na FSpS MU). Poznatky, které vyplynuly z výzkumů učitelů expertů, se pak budeme snažit využít v doporučeních pro další vzdělávání učitelů TV, neboť se domníváme, že by mohly pozitivně směřovat profesní rozvoj (začínajících) učitelů.

Ukázalo se, že začínající učitelé by u sebe ocenili rozvoj měkkých dovedností (soft skills), k nimž lze řadit komunikační dovednosti, schopnost improvizovat, osobnostní rozvoj aj. Pro přípravné vzdělávání by to znamenalo posílit složku pedagogicko-psychologickou, zmenšit počet studentů ve skupinách a využívat aktivizující výukové metody (např. řešení problémů, situační metody).

Rovněž z hlediska odborné (oborové) přípravy uváděli, že považují za důležité, aby oni sami zvládli např. techniku volejbalu, ale za daleko důležitější považují to, aby dokázali žákům vysvětlit podstatu volejbalu, aby si v relativně krátkém čase byli schopni volejbal zahrát. V rámci tohoto požadavku slyšíme jak pedagogicko-psychologickou, tak oborovou složku studia, ale to, co by potřebovali posílit nejvíce, spadá do složky oborovědidaktické. V podstatě jde o to více studenty připravovat na didaktickou transformaci, tj. aby uměli své oborové znalosti a dovednosti využívat k tomu a tak, aby se žáci něčemu (na)učili.

Šok z praxe, jenž někteří respondenti prožívají a reflektují, je také způsoben nadměrnou administrativní zátěží, na kterou, jak sami začínající učitelé TV uvádějí, nejsou během studia dostatečně připravováni. V tomto ohledu se domníváme, že by bylo vhodné posílit časovou dotaci pedagogických praxí. Ukazuje se totiž důležitost a nezbytnost propojení přípravného vzdělávání učitelů s praxí.

Ne na všechny problémy, které začínající učitelé uváděli, však lze při studiu učitelství tělesné výchovy na vysoké škole reflektovat. V této souvislosti je třeba brát v úvahu aspekt "stávání se učitelem", kdy absolvent učitelství TV prochází určitými fázemi od novice až (možná i) k expertovi. Ve vztahu k tomu, lze uvažovat o přemostění z přípravného k dalšímu vzdělávání učitelů v širším rámci tzv. profesionalizačního kontinua. Další vzdělávání učitelů by bylo žádoucí koncipovat tak, aby reagovalo na problémy, kterým (začínající) učitelé v praxi typicky čelí. Mělo by se stát nástrojem podpory profesního rozvoje učitelů.

Pokud jde o učitele experty, dalo by se očekávat, že učit se od lidí, kteří ve své profesi dosahují vynikajících výkonů, je logické a žádoucí. Šanci učit se máme především od významných, zajímavých a jedinečných osobností – expertů (srov. Berliner, 1989, s. 337). Běžně se tak děje v mnohých profesích. Nabízí se otázka, zda příprava učitelů není ochuzena právě o možnost učit se od těch nejlepších a nejzkušenějších. Konfrontování vlastních představ a očekávání s reálnými zkušenostmi učitelů expertů může budoucím učitelům přinést nejen řadu poznatků o průběhu a úskalích profesní dráhy, ale také může aktivizovat a rozvíjet jejich (sebe)reflektivní potenciál, a tím podpořit jejich další motivaci pro výkon učitelské profese.

Podle Minaříkové a Janíka (2012, s. 183) může identifikování znaků expertnosti napomoci určit „směr a mety profesnímu (učitelskému) vzdělávání, profesnímu rozvoji učitelů i profesionalizaci učitelství“. Zkoumáním expertního výkonu učitelů tělesné výchovy můžeme získat detailnější náhled na charakteristiky, které expertní výkon, resp. jeho kvalitu v tomto školním předmětu zakládají. To by mělo zprostředkovat nejen podklady pro eventuální modifikace či inovace přípravného a dalšího vzdělávání učitelů tělesné výchovy, ale také umožnit učitele experty vyhledávat v praxi, získávat je jako aktivní vzdělavatele, hlouběji poznat jejich

jednání a zprostředkovávat je budoucím učitelům spolu s jejich zkušenostmi. Kromě toho by tyto poznatky mohly posloužit jako zdroj pro teoretickou reflexi učitelství jako profese.

5.3 Perspektivy dalšího rozvoje problematiky

Jednou z klíčových otázek, které tato práce nastoluje, je, jak podporovat začínající učitele, aby v průběhu své profesní dráhy pracovali a vědomě usilovali o dosahování expertnosti. Na jedné straně vidíme snahu profesionalizovat učitelství pomocí zavádění standardů, příp. tolik diskutovaného a nakonec do praxe neuvedeného kariérního systému. Ukazuje se, že dosavadní snahy zůstávají v rovině výčtů, co má splňovat a jak se tedy pozná učitel v tom kterém stupni profesního rozvoje (od novice po experta). Rozhodující při profesním rozvoji učitelů však je samotný proces stávání se učitelem, tedy cesta, po níž se učitel vlivem různých osobních i profesních událostí může profesně posunout, eventuálně zabrzdit či zastavit. S ohledem na to má podpora profesního rozvoje (zahrnující nabývání a udržování expertnosti) zásadní význam.

Výše prezentované teoretické poznatky doplněné našimi zjištěními z výzkumu mají proto zakládat možnost diskuze o koncepci a obsahové náplni přípravného i dalšího vzdělávání učitelů tělesné výchovy (se snahou o propojení a návaznost), resp. o podpoře profesního rozvoje (nejen) začínajících učitelů (nejen) tělesné výchovy.

Prozatím dostatečně nevyužívanou, ale doporučeníhodnou možností je využívání profesních komunit, v nichž by byl prostor pro vzájemnou interakci mezi učiteli a dalšími členy komunity, např. vzdělavateli učitelů. Tuto potřebu zdůrazňují i Shulman a Shulmanová (2004, cit. dle Píšová et al., 2011, s. 66), kteří podotýkají, že práce v profesních komunitách obohacuje znalostní základnu učitele. Tu nelze považovat za trvalou, statickou, ale naopak za dynamickou a rozrůstající se. Domníváme se proto, že identifikace determinant expertního výkonu napříč školními předměty by mohla významně podpořit cestu za zkvalitněním učitelské profese, a chápeme ji jako výzvu do budoucnosti.

Pokud jde o výhledy pro další výzkum, ten by se z hlediska tematického měl zaměřit na dráhy absolventů směřující nejen k učitelské profesi, ale i mimo ni. Toto výzkumné téma by bylo žádoucí rozvinout v kontextu problému označovaného jako drop-out. Ukazuje se totiž, že více než polovina absolventů učitelství tělesné výchovy směřuje jinam, než se od studentů tohoto oboru obecně očekává. Šířeji by bylo možné využívat přístupů profesní biografie, které by napomohly objasnit, kde cesty k profesi začínají a jak pokračují dál...

Literatura

- Allmer, H. & Bielefeld, J. (Eds.), (1982). *Sportlehrerverhalten*. Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Andrews, S. P., Gilbert, L. S., & Martin, E. P. (2007). The first years of teaching: Disparities in perceptions of support. *Action in Teacher Education*, 28(4), 4–13.
- Antala, B. & Gejmovsky, A. (2009). PE teachers in the high school management in Slovakia. *FIEP bulletin*, 79(1), 771–773.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10–20.
- Banville, D. (2015). Novice Physical Education Teachers Learning to Teach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 259–277.
- Bauman, Z. (1995). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Baur, J. (1995). Vom Aktuer zum Arrangeur: Stationen in der Normalkarriere von Sportstudierenden. In R. Heim & D. Kuhlmann (Hrsg.), *Sportwissenschaft studieren* (s. 25–37) Wiesbaden: Limpert.
- Bělka, J. & Válková, H. (2008). Uplatnění absolventů studijního programu „Tělesná výchova a sport“ na trhu práce převážně v moravských regionech. In *Uplatnění absolventů studijního programu „Tělesná výchova a sport“ na trhu práce v České republice (1998–2005)* (s. 55–63). Praha: Univerzita Karlova – FTVS.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1993). *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: OpenCor.
- Berliner, D. C. (1989). The Place of Process-Product Research in Developing the Agenda for Reserach on Teacher Thinking. *Educational Psychologist*, 24(4), 325–344.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, M. E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417–436.
- Boshuizen, H. P. A., Bromme, R. & Gruber, H. (Eds.), *Professional learning: Gaps and transitions on the way from novice to expert*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

- Breault, R. A. (2010). Distilling wisdom from practice: finding meaning in PDS stories. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 399–407.
- Bromme, R. (2005). The ‚collective student‘ as a cognitive reference point in teachers‘ thinking about their classroom. In P. Denicolo & M. Kompf (Eds.), *Teacher thinking and professional action* (s. 31–40). London: Routledge.
- Bromme, R. (2008). Lehrerexpertise. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (s. 159–167). Göttingen: Hogrefe.
- Brown, S. R. (1993). A Primer on Q Methodology. *Operant Subjectivity*, 16(3/4), 91–138.
- Brown, S. R. (1996). Q Methodology and Qualitative Research. *Qualitative Health Research*, 6(4), 561–567.
- Burbank, M. D. & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(5), 499–514.
- Cachay, K. & Kastrup, V. (2006). Professionalisierung und De-Professionalisierung der Sportlehrerrolle. In A. Thiel, H. Meier, & H. Digel (Eds.), *Der Sportlehrerberuf im Wandel* (s. 218–238). Hamburg: Czwalina.
- Crum, B. (2003). Tasks and Competencies of Physical Education Teachers and the Consequences for PETE Programmes. In K. Hardman (Ed.), *Physical Education: Deconstruction and Reconstruction – Issues and Directions* (s. 53–63). Schorndorf: Verlag Karl Hofmann.
- Curtner-Smith, M. D. (2001). The occupational socialization of a first-year physical education teacher with a teaching orientation. *Sport Education and Society*, 6, 81–105.
- Curtner-Smith, M., Hastie, P. A., & Kinchin, G. D. (2008). Influence of occupational socialization on beginning teachers‘ interpretation and delivery of sport education. *Sport, Education and Society*, 13(1), 97–117.
- Day, C., Kington, A., Stobart, G., & Sammons, P. (2006). The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. *British Educational Research Journal*, 32(4), 601–616.

- Demszky von der Hagen, A., & Voß, G. G. (2010). Beruf und Profession. In F. Böhle, G. G. Voß & G. Wachtler (Hrsg.), *Handbuch Arbeitssoziologie* (s. 751–803). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dobří, L. & Svatoň, V. (1977). *Analýza didaktické interakce. Popis výzkumné metody a návod k jejímu použití*. Praha: FTVS UK.
- Dobří, L., Svatoň, V., & Šafaříková, J. (1981). Deskripce a analýza didaktické interakce. In *Utváření vztahů učitelů a žáků v socialistické škole* (s. 38–74). Praha: Karolinum.
- Dobří, L., Svatoň, V., Šafaříková, J., & Marvanová, Z. (1997). *Analýza didaktické interakce*. Praha: Univerzita Karlova.
- Dodds, P. (1994). Cognitive and behavioral components of expertise in teaching physical education. *Quest*, 46(2), 153–163.
- Doubek, D. (1994). Začátek v profesi učitele a identita – symbolická inspirace. *Pedagogika*, 36(4), 360–367.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the area of the computer*. Oxford: Basil Blackwell.
- Dvořák, M. & Bělka, J. (2011). Determinanty profesního vývoje trenéra fotbalu. *Česká kinantropologie*, 15(4), 41–52.
- Englund, T. (1996). Are Professional Teachers a Good Thing? In I. F. Goodson & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers' Professional Lives* (s. 75–87). Washington: Falmer Press.
- Ericsson, K. A. & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence on maximal adaptations on tasks constraints. *Annual review on psychology*, 47, 273–305.
- Ericsson, K. A., Charness, N., Feltovich, P. J., & Hoffman, R. R. (Eds.), (2006). *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. New York: CUP.
- Erlich, I., Talmor, R., Nabel-Heller, N., & Eldar, E. (2001). The first year of novice physical education teachers – difficulties and sources of support. *Movement: Journal of Physical Education & Sport Sciences*, 1, 67–92.
- Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Nurses, Social Workers*. New York: Free Press.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- Fialová, L., Flemr, L., Maradová, E., & Mužík, V. (2014). *Vzdělávací oblast Člověk a zdraví v současné škole*. Praha: Karolinum.
- Frei, P. (1999). *Kommunikatives Handeln im Sportunterricht – Zwischen theoretischer Konzeption und empirischer Analyse*. St. Augustin: Academia.
- Friedrich, G. (1991). *Methodologische und analytische Bestimmungen sprachlichen Handelns des Sportlehrers*. Frankfurt am Main: Lang.
- Fuller, F. F. & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. Teacher education. In K. Ryan (Ed.), *74th yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II* (s. 25–52). Chicago: University of Chicago Press.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Gavora, P. (2001). Výskum životného príbehu: Učiteľ'ka Adamová. *Pedagogika*, 51(4), 352–368.
- Goodson, I. F. (1997). Representing Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 111–117.
- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 20–24). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gruber, H. (1994). *Expertise: Modelle und empirische Untersuchungen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gruber, H. (1999). *Erfahrung als Grundlage kompetenten Handelns*. Bern: Hans Huber Verlag.
- Gruber, H. (2004). Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern – Ein Blick aus der Expertiseforschung. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Eds.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (s. 21–33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.

- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Referát prezentovaný na kulatém stole dne 14. listopadu 2018 na Pedagogické fakultě MU.
- Hargreaves, A. (2000). For ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 8(3/4), 393–407.
- Hartmann, H. (1968). Arbeit, Beruf, Profession. *Soziale Welt*, 19(19), 193–216.
- Havighurst, R. J. (1948). *Developmental tasks in education*. New York: McKay.
- Havlík, R. (1995). Motivace k učitelskému povolání. *Pedagogika*, 45(2), 154–163.
- Havlík, R. (1997). Uplatnění mladých absolventů PedF UK v praxi. *Pedagogika*, 47(1), 122–137.
- Havlík, R. (2002). Mladí učitelé o své přípravě na povolání. In *Výzkum školy a učitele: 10. výroční mezinárodní konference ČAPV – sborník referátů [CD-ROM]*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta.
- He, Y. & Cooper, J. (2011). Struggles and strategies in teaching: Voices of five novice secondary teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 97–116.
- Herzog, W. (2012). Droht dem Lehrerberuf die Deprofessionalisierung? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 30(1), 114–122.
- Hodaň, B. (Ed.), (1972). *Problematika osobnosti učitele Tv*. Olomouc: Pedagogické fakulta Univerzity Palackého.
- Hodaň, B. (Ed.), (1981). *Osobnost učitele Tv*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London, Cassell, New York: Teachers' College Press.
- Cherubini, L. (2009). Reconciling the tensions of new teachers' socialisation into school culture: A review of the research. *Issues in Educational Research*, 19(2), 83–99.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60, 30–33.

- Janík, T. (2009). *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E. et al. (2011). *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska, aplikace, výzkum*. Brno: Paido.
- Janík, T., Minaříková, E., Píšová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Píšová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi: zahraniční přístupy a pokus o jejich zhodnocení. *Orbis scholae*, 8(3), 133–158.
- Janík, T., Švec, V., & Píšová, M. (2019). Proměny v pomáhajících profesích, *Orbis scholae*, 13(1), v tisku.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Janíková, M. (2011). *Interakce a komunikace učitelů tělesné výchovy*. Brno: Paido.
- Janíková, M. (2018). Teacher Training from the Novice Physical Education Teacher's Point of View. In S. Popović, B. Antala, D. Bjelica, & J. Gardašević (Eds.), *Physical Education in Secondary School Researches – Best Practices – Situation*, (s. 79–87). Montenegro: Faculty of Sport and Physical Education of University of Montenegro, Montenegrin Sports Academy and FIEP.
- Janíková, M. & Sliacky, J. (2019). Determinanty expertního výkonu v tělesné výchově pohledem učitelů. *Studia sportiva*, 13(1), (v tisku).
- Jansa, P. (1987). Deskripce a analýza činnosti učitelů a žáků 1. stupně základní školy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 175–198). Praha: Olympia.
- Jansa, P. (Eds.), (2007). *Uplatnění absolventů programu „Tělesná výchova a sport“ na trhu práce v České republice*. Praha: Univerzita Karlova – FTVS.
- Jansa, P. & Kocourek, J. (1999). Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult České republiky v učitelství tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 3(1), 29–44.
- Jansa, P. & Kocourek, J. et al. (1999). Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult České republiky v učitelství tělesné výchovy. *Česká kinantropologie*, 3(1), 29–43.

- Jansa, P. & Válková, H. (Eds.), (2008). *Uplatnění absolventů studijního programu „Tělesná výchova a sport“ na trhu práce v České republice (1998–2005)*. Praha: Univerzita Karlova – FTVS.
- Jansa, P. et al. (2014). *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- Jansa, P., Kocourek, J., & Tillinger, P. et al. (1997). *Uplatnění absolventů pedagogických a tělovýchovných fakult v České republice – učitelé TV. Závěrečná zpráva z grantu FRVŠ 1047*. Praha: Univerzita Karlova – FTVS.
- Ješina, O., Bartoňová, R., Gebauer, A., Rybová, L., Kučera, M., & Vyhlídal, T. (2011). Konzultant aplikovaných pohybových aktivit jako poradenský pracovník pro školní tělesnou výchovu. *Česká kinantropologie*, 15(4), 95–106.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kalvas, F. (2017). Využití Q metodologie pro konstrukci vlastního měřicího nástroje. *Evaluační teorie a praxe*, 5(1), 1–34.
- Karásková, V. & Krobotová, M. (2009). Mluvní projev učitelů tělesné výchovy – číselná vyjádření. *Tělesná kultura*, 32(1), 23–28.
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher education: A narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 105–120.
- Keller-Schneider, M. (2010). *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen*. Münster: Waxmann.
- Kloke, K. (2014). *Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen. Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kocurová, M. (2005). Projekce vzdělávací a profesní cesty u studentů sociální práce a učitelství. In *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV* (s. 123–128). Olomouc: UP.
- Kopřivová, J. & Jadvidžák, I. (2008). Uplatnění absolventů programu „tělesná výchova a sport“ MU FSpS v Brně na trhu práce. In P. Jansa & H. Válková et al., *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005)* (s. 95–104). Praha: FTVS UK.

- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. (2005). Profesionalita učitel'a – učitel' ako expert. In *Příprava učitelů a aktuální proměny v základním vzdělávání* (s. 102–106). Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kotásek, J. & Růžička, R. (1996). Sociální a profesní profil budoucích učitelů prvního stupně základních škol. *Pedagogika*, 46(2), 169–180.
- Krejsler, J. (2005). Professions and their Identities: How to explore professional development among (semi-)professions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 335–357.
- Labudová, J. & Nemček-Tóthová, D. (2008). Štúdium na FTVŠ UK v Bratislave z pohľadu absolventov z rokov 1998–2005 a súčasné zamestnanie. In P. Jansa & H. Válková et al., *Uplatnění absolventů studijního programu tělesná výchova a sport na trhu práce v České republice (1998–2005)* (s. 63–75). Praha: FTVS UK.
- Lawson, H. A. (1983a). Toward a model of teacher socialization in physical education: the subejective, warrant, recruitment, and teacher education (part 1). *Journal of Teaching in Physical Education*, 2, 3–16.
- Lawson, H. A. (1986). Occupational socialization and the design of teacher education programs. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 107–116.
- Lazarová, B. (2011). Učitelé v pozdní fázi kariéry – z výzkumných dat. In B. Lazarová et al., *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (s. 107–148). Brno: Paido.
- Leinhardt, G. & Smith, D. (1985). Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77, 242–271.
- Liston, D., Whitcomg, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57, 351–358.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.

- Macek, P. (2005). Kde končí dospívání a kde začíná dospělost. In P. Macek & J. Dalajka (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (s. 217–225). Brno: Masarykova univerzita.
- Malin, N. (2017). Theoretical frameworks used in studying professions. *Social Work & Social Sciences Review* 19(1), 7–30.
- Manross, D. & Templeton, Ch. L. (1997). Expertise in teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 68(3), 29–35.
- Mazáčová, N. (2013). (Ne)strukturovaný model přípravy učitelů očima studentů. *E-pedagogium*, 3, 7–24.
- Merton, R. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Meyer, J. W. & Rowan, B. (2008). The structure of educational organization. In J. H. Ballantine & J. Z. Spade (Eds.), *School and society: A sociological approach to education* (s. 217–225). Thousand Oaks: Sage.
- Minaříková, E. & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.
- Mok, A. L. (1969). Alte und neue Professionen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 21, 770–781.
- MŠMT (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*.
- Musilová, D. (2014). Ženy v intelektuálních profesích v první polovině 20. století. *Studia Historica Nitriensia*, 1, 49–61.
- Mužík V., Šafaříková J., Süß V., & Marvanová Z. (2013). Cesty ke zkoumání výuky tělesné výchovy: význam Analýzy didaktické interakce (ADI) a její modifikace (MADI). *Pedagogická orientace*, 23(2), 195–223.
- Mužík, V. & Hurychová, A. (1994). K novému pojetí didaktiky tělesné výchovy. Brno: Masarykova univerzita.
- Mužík, V. & Krejčí, M. (1997). *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- Nelešovská, A. (2001). K některým výsledkům výzkumu „Uplatnění absolventů kombinovaného studia oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ“. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí* (s. 121–124). Ostrava: PdF OU.

- Némethová, G., & Prokša, M. (2014). Učitel'ské postoje k projektovému vyučování: vzorová aplikácia q-metodologie. *Biologie, ekologie, chemie*, 18(1), 9–15.
- O'Sullivan, M., & Douthett, P. (1994). Research on Expertise: Guideposts for Expertise and Teacher Education in Physical Education. *Quest*, 46(2), 176–185.
- OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- OECD. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Paris: OECD.
- Olesen, V. & Whittaker, E. W. (1970). Critical notes on sociological studies of professional socialization. In J. A. Jackson (Ed.), *Professions and professionalization* (s. 179–221). London: Cambridge University Press.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdinski, T. K. Jr., & Gonzales, M. (2005). Identifying teacher expertise: An examination of researchers' decision making. *Educational Psychologist*, 40(1), 13–25.
- Pařízek, V. (1994). *Obecná pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova.
- Paulík, K. (2001). Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol? *Pedagogická revue*, 53(5), 459–472.
- Pelikán, J. & Helus, Z. (1984). *Preferenční postoje učitelů k žákům a jejich vliv na účinnost výchovně vzdělávacího procesu*. Praha: VÚOŠ.
- Perda, D. (2013). *Transitions into and out of teaching: A longitudinal analysis of early career teacher turnover. Nepublikovaná disertační práce*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Píšová, M., Duschinská, K. et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Píšová, M., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Najvar, P., & Tůma, F. (2013). *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. Brno: Masarykova univerzita.

- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pollard, A. (1982). A model of classroom coping strategies. *British Journal of Sociology of Education*, 3(1), 19–37.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Richards, K., Templin, T., & Gaudreault, K. (2013). Understanding the Realities of School Life: Recommendations for the Preparation of Physical Education Teachers. *Quest*, 65, 442–457.
- Rimm-Kaufman, S. E., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., & LaParo, K. M. (2005). The Teacher Belief Q-Sort: A measure of teachers' priorities in relation to disciplinary practices, teaching practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141–165.
- Ross, J. A. & Bruce, C. D. (2007). Teacher self-assessment: a mechanism for facilitating professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146–159.
- Rychtecký, A. & Fialová, L. (2004). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of education policy*, 16(2), 149–161.
- Seidel, T. & Shavelson, R. J. (2007). Teaching Effectiveness Research in the Past Decade: The Role of Theory and Research Design in Disentangling Meta-Analysis Results. *Review of Educational Research*, 77(4), 454–499.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping and interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15, 85–101.

- Shulman, L. S. (1986a) Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (s. 3–36). New York: Macmillan.
- Shulman, L. S. & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), 257–271.
- Schönknecht, G. (2005). Die Entwicklung der Innovationskompetenz von LehrerInnen aus (berufs-)biographischer Perspektive. In H. Ertl & H. H. Kremer (Hrsg.), *Innovationen in schulischen Kontexten. Ansatzpunkte für berufsbegleitende Lernprozesse bei Lehrkräften* (s. 15–42). Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Siedentop, D., & Eldar, E. (1989). Expertise, experience, and effectiveness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 254–260.
- Sikes, P. J., Meansor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher careers: Crises and continuities*. London: Falmer Press.
- Sliacky, J. (2012). Kategoriální systém pro kódování didaktických řídicích stylů. *Studia sportiva*, 6(2), 85–91.
- Sliacky, J. (2015). Didaktické řídicí styly ve výuce tělesné výchovy na 2. stupni základní školy: postoje a zkušenosti učitelů. *Studia sportiva*, 9(2), 16–28.
- Sliacky, J., & Janíková, M. (2013). Spektrum didaktických řídicích stylů ve výuce tělesné výchovy na 2. stupni základní školy. *Studia sportiva*, 7(1), 81–97.
- Sockett, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Spilková, V. (2010). Učitelská profese a její současné proměny. In H. Krykorková, & R. Váňová et al. *Učitel v současné škole* (s. 33–43). Praha: Univerzita Karlova.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching. *Educational Researcher*, 24(6), 9–17.
- Stichweh, R. (1997). Professions in modern society. *International Review of Sociology*, 7(1), 95–102.

- Stuchlíková, I. & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.
- Svoboda, B. & Kocourek, J. (1987). Výzkum osobnosti a vyučovací činnosti učitele tělesné výchovy. In *Tělovýchovný sborník* (s. 48–74). Praha: Olympia.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šafaříková, J. (2003a). Cesta do hlubin učitelovy a trenérové činnosti. *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69(2), 2–9.
- Šafaříková, J. (2003b). Cesta do hlubin učitelovy a trenérové činnosti (2. část). *Tělesná výchova a sport mládeže*, 69(2), 3–8.
- Šimonek, J. (2002). Uplatnenie absolventov vysokoškolského studia tělesné výchovy na slovenských školách. *Physical Education and Sport*, 12(4), 2–5.
- Šimonek, J. (2011). Záujem/nezáujem absolventov učiteľstva telesnej a športovej výchovy o učiteľské povolanie. In *Šport a zdravie* (s. 201–204). Nitra: UKF.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimová, Z., Havlíčková, V., Říhová, H., & Salavová, M. (2014). *Uplatnitelnost absolventů FSpS MUNI na trhu práce. Souhrnná zpráva*. Brno: FSpS MU.
- Štech, S. (2008). Teorie učitelské profese. In S. Bendl & A. Kucharská (Eds.), *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (s. 139–144). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Švaříček, R. (2006). Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. konference ČAPV [CD-ROM] (s. 1–17). Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Terhart, E. (1987). Vermutungen über das Lehrerethos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 787–804.
- Terhart, E. (2001). Lehrerprofessionalität: Ein Literaturbericht. In E. Terhart (Eds.), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte* (s. 40–89). Weinheim und Basel: Beltz.
- Terhart, E., Czerwenka, K., Ehrich, K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt am Main: Lang.

- Tillinger, P. (2015). Profesní zaměření studentů závěrečného ročníku UK FTVS. *Česká kinantropologie*, 19(4), 115–123.
- Tillinger, P. & Perič, T. (1997). Hodnocení vzdělání získaného na FTVS UK očima studentů závěrečných ročníků. *Telesná výchova a šport*, 7(2), 6–10.
- Tillinger, P. & Suchý, J. (2015). Hodnocení vzdělání poskytovaného UK FTVS studenty závěrečného ročníku. *Česká kinantropologie*, 19(4), 105–114.
- Tillinger, P. & Šmídová, M. (2000). Profesní aktivita absolventů UK FTVS 2–5 let po promoci. *Studia kinantropologica*, 1(2), 183–186.
- Tillinger, P., Kovář, K., Hlavatá, P., & Lejčarová, A. (2003). *Uplatnění absolventů UK FTVS na trhu práce*. Výzkumná zpráva FRVŠ. Praha: UK FTVS.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Treutlein, G., Janalik, H., & Hanke, U. (1989). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln. Ein Arbeitsbuch zur Diagnose und Veränderung von individuellem Sportlehrerverhalten*. Köln: Strauss.
- Urbánek, P. (2001). Postoje budoucích učitelů k vlastní profesi. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí* (s. 130–134). Ostrav: PdF OU.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese. Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita.
- Válková, H. (2011). Téma osobnosti učitele tělesné výchovy jako „červená nit“ v kinantropologickém výzkumu. *Česká kinantropologie*, 15(4), 17–28.
- Válková, H. & Jansa, P. (Eds.), (2008). *Názory absolventů programu „Tělesná výchova a sport“ na zaměstnaní z hlediska učitelství TV*. Praha: FTK UP.
- Van Exel, J. & Graaf, G. (2005). Q methodology: A sneak preview. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/228574836_Q_Methodology_A_Sneak_Preview
- Van Maanen, J. & Schein, E. H. (1979). Toward a theory of organizational socialization. In B. Staw (Ed.), *Research in organizational behaviour (vol. 1)* (s. 209–261). Greenwich, CT: JAI Press.

- Vaněk, M., Hošek, V., & Svoboda, B. (1974). *Studie osobnosti ve sportu*. Praha: Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. Review of *Educational Research*, 54(2), 143–178.
- Vlček, P., Planinc, T., Svobodová, H., Clausen, S. W., Conradsen, C., Hergan, I., Hofmann, E., Klun, M. I., Lupač, M., Mužík, V., Ogrin, M., Šeráková, H., Štemberger, V., Trávníček, M., Umek, M., & Volshøj, E. (2016). *Integrating Physical Education and Geography. A Case Study of the Czech Republic, Slovenia and Denmark*. Brno: Masarykova univerzita.
- Volkman, V. (2008). *Biographisches Wissen von Lehrerinnen und Lehrern. Der Einfluss lebensgeschichtlicher Erfahrungen auf berufliches Handeln und Deuten im Fach Sport*. Wiesbaden: Der Deutsche Universitäts-Verlag und VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vollmer, L. (2017). *Gleichstellung als Profession?* Wiesbaden: Springer.
- Vonk, J. H. C. (1995). Conceptualising novice teachers' professional development: A base of supervisory intervention. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, 18–22 April, in San Francisco, CA.
- Walterová, E. a kol. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Wernerová, J. (2007). Profesní připravenost studentů učitelství. In *Sborník příspěvků 15. konference ČAPV [CD-ROM]*. České Budějovice: PedF JČU.
- Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. *E-pedagogium*, 3, 25–37.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.* (2014).
- Zelinková, A. (2014). Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula*, 22(2), 3–24.
- Zimová, L. (1997). Uplatňování absolventů PF UJEP v praxi. *Pedagogika*, 47(3), 269–276.

Seznam zkratk

FSpS MU – Fakulta sportovních studií Masarykovy univerzity

FTK UP – Fakulta tělesné kultury Univerzity Palackého v Olomouci

FTVS UK – Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy

MŠ – mateřská škola

OSVČ – osoba samostatně výdělečně činná

PdF UP – Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

PedF UK – Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

PF UJEP – Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem

SEBS – speciální edukace bezpečnostních složek

SŠ – střední škola

TV – tělesná výchova

TVS – tělesná výchova a sport

VOŠ – vyšší odborná škola

VVP – všeobecně vzdělávací předměty (zastřešující označení oborů pro 2. a 3. stupeň)

VŠ – vysoká škola

ZSV – základy společenských věd

ZŠ – základní škola

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 0.1: Teoretický model použitý v této práci

Obrázek 1.4.1: Profesionalizační kontinuum

Obrázek 3.2.1: Metodologické přístupy použité v této práci

Obrázek 4.1.1: Charakteristika výzkumného vzorku dle pohlaví

Obrázek 4.1.2: Charakteristika vzorku dle vystudovaného oboru/směru

Obrázek 4.1.3: Charakteristika vzorku dle pohlaví u jednotlivých oborů/směrů

Obrázek 4.1.4: Charakteristika vzorku dle formy studia u jednotlivých oborů/směrů

Obrázek 4.1.5: Kategorizace absolventů dle míry uplatnění ve školství po ukončení studia

Obrázek 4.1.6: Přehled absolventů, kteří nastoupili do školství na plný úvazek

Obrázek 4.1.7: Důvody vedoucí k nastoupení do školství

Obrázek 4.1.8: Profesní situace absolventů po nástupu do školství

Obrázek 4.1.9: Důvody vedoucí k odchodu absolventů ze školství

Obrázek 4.1.10: Přehled absolventů, kteří nastoupili na částečný úvazek do školství

Obrázek 4.1.11: Důvody/příčiny vedoucí k práci ve školství na částečný úvazek

Obrázek 4.1.12: Profesní situace absolventů po nastoupení do školství

Obrázek 4.1.13: Důvody vedoucí k odchodu ze školství

Obrázek 4.1.14: Přehled absolventů, kteří nenastoupili do školství

Obrázek 4.1.15: Přehled absolventů dle oboru/směru, kteří nenastoupili do školství

Obrázek 4.1.16: Důvody k nenastoupení do školství

Obrázek 4.1.17: Přehled absolventů, kteří plánují nastoupit do školství, resp. již pracují ve školství

Obrázek 4.5.1: Schéma pro třídění Q-typů

Tabulka 1.3.1: Model profesní socializace

Tabulka 3.3.1: Cíle a otázky sledované v této práci a použitá metodologie

Tabulka 4.1.1: Charakteristika výzkumného souboru a vzorku

Tabulka 4.1.4: Celková bilance profesního uplatnění absolventů

Tabulka 4.2.1: Charakteristika vybraných absolventů FSpS MU

Tabulka 4.2.2: Učitel A – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Tabulka 4.2.3: Učitel D – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Tabulka 4.2.4: Učitel H – profesní vývoj a socializace: etapy, motivy, vlivy

Tabulka 4.3.1: Charakteristika výzkumného vzorku

Tabulka 4.4.1: Charakteristika výzkumného souboru

Tabulka 4.4.2: Kategoriální systém pro kódování biografických interview

Tabulka 4.5.1: Seznam použitých Q-typů determinant expertního výkonu v TV

Tabulka 4.5.2: Výsledné pořadí významnosti Q-typů expertního výkonu v TV