



# Interakce mezi vysokoškolskými studenty a vyučujícími jako nástroj rozvoje profesní identity studentů

*Vilma Žydžiūnaitė, Simona Crisafulli*

AULA, 2013, Vol.21, No. 1: 5-19

## **Issues of interactions between adult students and university lecturers in development of professional identity**

**Abstract:** The paper presents positive and negative issues related to professional identity development among students through their interactions with university lecturers, which were discovered by using qualitative research methods. The paper reveals that the negative factors are a lack of expertise and competence of lecturers and inadequately chosen and applied didactic systems in lectures. The positive factors are the development of autonomy and professional self-determination among students. The paper concludes by showing that interactions between adult students and lecturers depend on the professional identity among adult students, standards and cultural norms of the profession.

## Úvod

Profesní identita je složitější jev, než by se mohlo na první pohled zdát. Dobrow a Higgins (2005) ji vysvětlují jako konstantní systém vlastností, postojů, motivů a zkušeností, které lidem umožňují definovat jejich profesní roli a uskutečňovat objektivní i osobní cíle. Stručně řečeno, profesní identitu lze popsat jako pocit toho, že člověk je profesionálem, tedy jako vnímání sebe sama v této roli. Na tomto pocitu profesionality je vystavěna určitá osobnostní struktura, která je do značné míry konstantní, ale současně se může měnit pod vlivem vnějších podnětů. Předložené vymezení však profesionalitu nepostihuje v její úplnosti. Z výzkumných šetření je totiž zřejmé, že profesní identitu je nutné chápat v souvislosti s celou řadou dalších konceptů, mezi nimiž můžeme jmenovat profesionalitu, sociální identitu, sebeurčení, vlastní já, profesní roli či profesní rozvoj (Hult et al., 2003; Holden, 2004).



Rozvoj profesní identity je zkoumán již několik desetiletí, a to v rámci různých profesních oblastí, například v oblasti lékařství (Ryynanen, 2001; Ursin a Eriksen, 2004), ošetrovatelství (Gregg a Magilvy, 2001; Eriksen, 2004), psychologie (Ikiugu a Rosso, 2003), poradenství (Hansen, 2003), managementu (Dobrow a Higgins, 2005), technických oborů (Loui, 2005) či v oblasti vzdělávání (Page, 2004; Swennen et al., 2010; Avalos, 2011). V oblasti vzdělávání je přitom výzkumná pozornost věnována především tématu rozvoje profesní identity pedagogických pracovníků (Holden, 2004). Spíše sporadicky jsou naopak zkoumána témata vztahující se k profesní identifikaci studentů v oblasti vzdělávání dospělých. Stávající literatura (Kalet et al., 2007; Baker a Latucca, 2010; Irby et al., 2010; Sutherland et al., 2010; Mann, 2011) poukazuje na to, že zkoumání profesní identifikace se obvykle zabývá definováním samotného pojmu profesní identifikace a popisem jejích projevů v praxi, a to nejčastěji v oblastech zdravotnictví a sociální péče.

Profesní identita bývá poměrně často považována za synonymum profesní seberealizace, profesionality, profesní socializace či poslání, nicméně tyto pojmy nelze chápat jako totožné, přestože spolu velmi úzce souvisejí. Nejrůznější zdroje (např. Brott a Kajs, 2001; Kwakman a Schilder, 2004; Beck a Young, 2005; Walkington, 2005; Swennen et al., 2010; Avalos, 2011) totiž poukazují na to, že profesní identita je výsledkem procesu profesní identifikace, který je determinován společenským a kulturním kontextem. Můžeme proto říci, že proces utváření profesní identity a osvojení dané sociální role je procesem kolektivním, jehož prostřednictvím dochází ke vnitřnímu ztotožnění se vzorci, zvyky, normami a hodnotami, jež jsou konkrétní profesní činnosti vlastní. Z tohoto hlediska lze profesní identifikaci popsat jako proces rozvoje profesní identity, jenž probíhá paralelně s procesem osobní a profesní socializace (Ryynanen, 2001; Branch, 2002; Page, 2004; Swennen et al., 2010; Avalos, 2011).

Již jsme uvedly, že socializace vždy probíhá v určitém sociokulturním kontextu, jehož součástí jsou také nejrůznější instituce či sítě a také interakce, ke kterým v těchto institucích a v rámci těchto sítí dochází. Každý formalizovaný vzdělávací systém, do kterého je jedinec situován, je také sociokulturním kontextem, a jeho sociální struktura a profesní kultura proto ovlivňují vývoj profesní identity dospělého studenta (McNamara et al., 2011). V této souvislosti vnímáme jako součást procesu utváření profesní identifikace a vývoje profesní identity také interakce mezi vysokoškolskými pedagogy a dospělými studenty. Rozvoj profesní identity proto začíná již v průběhu studia. Student identifikuje své já v kontextu určité budoucí profese či profesní oblasti. Jeho vědomosti a dovednosti získané při studiu jsou přitom premisou vnitřního ztotožnění s danou profesí (Mantei, 2010).

Za skutečnost do jisté míry problematickou lze považovat to, že vývoj profesní identity není explicitním cílem vysokoškolského studia. Tvoří-li vysokoškolské studium sociokulturní kontext rozvoje profesní identity, nabízí se otázka, zda je možné chápat utváření profesní identifikace jako výsledek sociálních interakcí, ke kterým dochází na vysokých školách. Rozvoj profesní identity prostřednictvím sociální interakce byl jedním z výzkumných témat několika studií (srov. např. Abell, 2000; Jurasaitė-Harbison, 2005), nicméně systematických výzkumných závěrů, které by popisovaly proces rozvoje profesní identity v průběhu vzdělávání, je prozatím stále nedostatek.

Interakce mezi vysokoškolskými vyučujícími a jejich studenty je specifickým fenoménem, neboť v sobě odráží kontext studijního programu, jeho obsah a strukturu, oborovou didaktiku, jejíž součástí jsou také aplikované učební metody, sebepojetí studentů v průběhu studia či autoritu jejich vyučujících, stejně jako jejich didaktické a pedagogické kompetence. Již jsme přitom uvedly, že dosavadní pedagogický výzkum utváření profesní identifikace se doposud tomuto procesu nevěnoval soustavně, takže z jeho výsledků nelze systematicky vyvozovat závěry ohledně toho, zda u studentů na vysoké škole dochází k rozvoji profesní identity a jakým způsobem tento proces případně probíhá.

Minimálně v litevském kontextu je poměrně běžné, že pokud studenti vysoké školy během studia nerozvíjejí svou profesní identitu, nacházejí po absolvování daného programu své uplatnění mimo vystudovanou profesní oblast, případně vystudovanou profesi poměrně záhy opouštějí. Neznamená to ovšem, že by vysokoškolské vzdělávání bylo nástrojem, jehož prostřednictvím lze u každého studenta vybudovat profesní identitu a učinit z něj profesionála. Současně nepokládáme také rozvoj profesní identity za jediný, univerzálně platný způsob řešení všech problémů vysokoškolského vzdělávání. Vycházíme však z přesvědčení, že profesní identita má zásadní roli v uspokojování potřeb studentů a v jejich seberealizaci ve vztahu k budoucí profesi. Zkoumání interakce vysokoškolských studentů a jejich pedagogů umožňuje porozumět tvorbě profesní identity studentů a identifikovat pozitivní a negativní faktory, které tento proces ovlivňují.

## Metodologie výzkumného šetření

Výzkumný vzorek tohoto šetření tvořilo 42 respondentů (ve věku od 25 do 38 let), kteří studují společenské vědy na čtyřech litevských univerzitách v největších litevských městech. Jednalo se o absolventy bakalářského stupně v oborech pedagogika, sociální pedagogika, sociologie, sociální práce, právo,



## STUDIE

psychologie, management, obchodní management, administrativa a veřejný management, o studenty třetích a čtvrtých ročníků. V době našich rozhovorů měli jen málokteří z nich pracovní zkušenost ve svém studijním oboru (tzn. zkušenost jinou než formální studijní praxi, kterou organizuje univerzita). Tuto skutečnost považujeme v rámci celého výzkumu za zásadní, neboť nám pomohla uvědomit si, co v tom kterém studijním programu vede k rozvoji profesní identity dospělých studentů. Pro konstruování vzorku jsme použili záměrný výběr a metodu sněhové koule.

Sběr dat byl realizován metodou polostrukturovaných hloubkových rozhovorů. Přitom jsme si kladly dvě výzkumné otázky: (1) *Jak studenti prožívají rozvoj své profesní identity?* (2) *Jak se na rozvoji profesní identity studentů podílí obsah jejich interakce s vyučujícími?*

Všechny rozhovory byly přepsány a analyzovány analytickým postupem fenomenografie (Bowden, 2005). Při výzkumu byla dodržována tato etická doporučení (Sales a Folkman, 2000): upřímná diskuse o duševním vlastnictví, uvědomování si mnohočetnosti sociálních rolí, zachovávání respektu ve vztahu k soukromí respondentů.

## Výsledky výzkumného šetření

Výsledky našeho výzkumného šetření nám umožnily identifikovat, jaké jsou faktory, které skrze interakci vysokoškolských studentů s jejich vyučujícími ovlivňují rozvoj jejich profesní identity. Jednotlivým faktorům se nyní budeme věnovat podrobněji.

### **Transmise struktury studijního programu jakožto předpoklad rozvoje profesní identity**

Součástí rozvoje profesní identity studentů je porozumění tomu, jak je strukturován daný studijní program a jaké jsou důsledky tohoto uspořádání. Pokud je dané kurikulum logicky promyšlené a zakládá se na interdisciplinárních vztazích mezi jednotlivými předměty, umožňuje to studentům pozitivně reflektovat kvalitu daného studijního programu. Výsledky našeho výzkumu dokládají, že struktura studijního programu, kterou jsou vyučující schopni svým studentům vysvětlit jako logickou, souvisí s rozvojem profesní identity.

Pro rozvoj profesní identity jsou důležité přednášky a semináře, jež jsou nastaveny tak, aby v nich studenti prožívali morální i emoční podporu ze strany svých vyučujících. Při snaze o rozvoj profesní identity studentů je nutné, aby



vyučující utvářeli akademické prostředí orientované na učení a konzultace, v jejichž důsledku bude u studentů docházet k rozvoji sebevědomí. Tyto faktory podmiňují zájem studentů o studijní předměty a zvyšují také jejich motivaci k učení. Vyučující by přitom měli být ochotni se od svých studentů učit a kombinovat svoji reflexi s pozorováním. Ke stejným závěrům docházejí na základě svého šetření také Fishman a kol. (2003), kteří zdůrazňují ještě průběžné hodnocení výsledků studentů.

### **Transmise obsahu předmětů studijního programu jakožto předpoklad rozvoje profesní identity**

Pro rozvoj profesní identity studentů je důležité, aby studenti měli zkušenost s tím, jak v rámci zvoleného oboru vypadá profesní praxe. Cílem této zkušenosti není příprava studenta pro pracovní trh, jako tomu je v rámci odborné přípravy. Nejedná se tedy o to, aby si studenti na vysoké škole osvojili konkrétní profesní dovednosti. Cílem je spíše to, aby studenti měli kontakt s profesní realitou a v důsledku toho si vytvářeli co nejméně subjektivní a co nejvíce komplexní obraz o profesní realitě studovaného oboru. Tento kontakt s praxí je přitom zprostředkován především prostřednictvím obsahu studijních předmětů, který utvářejí jednotliví vyučující. Jejich schopnosti a dovednosti zprostředkovat studentům informace o dané profesi jsou tak základním prvkem v rozvoji profesní identity studentů (Hawkey, 1998). Tímto způsobem může být také minimalizováno riziko vzniku neadekvátních postojů ke studijnímu oboru. Pro rozvoj profesní identity vysokoškolských studentů je totiž podstatná neustálá interakce mezi akademickým světem a světem praxe.

Výsledky výzkumu poukazují také na vztah mezi profesním rozvojem studentů v průběhu jejich studia a jejich motivací ke studiu. Klíčovou roli v této oblasti hraje právě interakce mezi studenty a jejich vyučujícími. Pro studenty na vysokých školách je důležité hodnotit osvojené vědomosti o zvoleném oboru již během studia. Studenti tak pomocí analýzy informací obdržných v rámci studia potvrzují nebo vyvracejí své předcházející znalosti a nové informace hodnotí z hlediska jejich užitečnosti. Když dospělý student uzná, že studijní předmět je pro něj ve smyslu hlubšího poznání zvoleného oboru užitečný, začne tento předmět intenzivněji studovat a jeho motivace, kterou chápeme jako nedělitelnou součást rozvoje profesní identity, je vyšší: „...*Vzpomínám si, jak jsme v prvním ročníku probírali nejrůznější teorie, a to se mi moc líbilo, to bylo fakt zajímavé...*“ [studující 3. ročníku sociální práce]. Výsledky našeho výzkumu ukazují, že vysokoškolský pedagog hraje zásadní roli tím,

že podněcuje své studenty k reflexi jejich znalostí a dovedností, a to právě prostřednictvím své role přednášejícího na přednáškách, kouče či mentora na seminářích a stejně tak rolí konzultanta. Tyto výsledky korespondují s šetřením Beijaarda et al. (2000), kteří se zabývali percepcí profesní identity ve vztahu k osobním prožitkům v procesu učení a jejich výsledky hovoří o významu výuky a funkce mentora.

Obsah studijních předmětů, který je atraktivní a uspokojuje potřeby studentů, tvoří předpoklad pro aplikaci získaných teoretických poznatků také v jejich osobním životě a stává se můstkem k navazující reflexi: „...*Mně se líbilo studium, při kterém šlo studovanou teorií uplatnit v praxi a v osobním životě. Pak je totiž možné reflektovat vlastní chování i chování lidí, se kterými pracuji, je možné komunikovat a navazovat vztahy...*“ [studující 4. ročníku managementu]. Studenti pak formují také své osobní postoje ke svému okolí skrze určité „profesní brýle“: „...*Myslím na lidi, které znám a s kterými jsem měl nějaké neshody... Ted' o těch situacích přemýšlím znovu z pohledu psychologa a říkám si, v čem je problém u nich a v čem u mě? Co je za tím?*“ [studující 3. ročníku psychologie]. Transmisí obsahu studijních předmětů chápeme jako důkaz vzdělávacích kompetencí a kvalifikace vyučujícího, který by měl obsah studijního programu vztahovat přímo k profesi, již si studenti vybrali. Schopnost vyučujícího uvádět obsah studijního předmětu do kontextu zvolené profese totiž ve výsledku vede k úspěšnému rozvoji profesní identity studentů (Hult et al., 2003).

V souvislosti se zasazováním obsahů studijních předmětů do kontextu dané profese je nutné prokládat teoretické koncepce dílčími příklady z profesní praxe, s čímž souvisí také uplatnění různých didaktických postupů. V tomto kontextu nabývá na aktuálnosti tzv. perspektivní postoj k profesnímu vzdělávání, což znamená, že studenti mají mít dostatek možností pro to, aby na základě stávající profesní reality dokázali utvářet celou řadu různých profesních realit v budoucnu. Můžeme tedy říci, že studentům by měl být předán atraktivní a dostatečně srozumitelný korpus teoretických znalostí, který je vybírán a určován vyučujícím (Page, 2004), a následně by jim měl být ponechán prostor pro nezávislý profesní seberozvoj, který začíná tamtéž, kde motivace k učení (Holden, 2004). Proto zde nastupuje potřeba personifikovat obsah studia, dát studentům při studiu teoretických koncepcí větší nezávislost a prostřednictvím konzultací vytvořit interaktivní učební prostředí.

Pro rozvoj profesní identity studentů „...*je důležitá forma výuky studijního předmětu...*“ [studující 3. ročníku práv a studující 4. ročníku sociologie]. Vyučující, který prezentuje obsah daného předmětu tak, že studenty seznamuje s celou řadou nejrůznějších teoretických koncepcí, jim otevírá vlastní prostor k uchopení učebních obsahů a současně jim nabízí možnost

účelného profesního sebevzdělávání (Hult et al., 2003; Swennen et al., 2010), což vede k rozvoji profesní identity studentů (Flores a Day, 2006; Mann, 2011). Je tedy klíčové, aby interakce, k nimž v průběhu vysokoškolského studia dochází, vedly studenty k pochopení integrace teoretické a praktické dimenze daného studijního programu.

Studenti si do hloubky uvědomují obsah zvoleného studijního programu při přednáškách určitých specializovanějších předmětů, které jsou součástí dané profesní oblasti. Teprve zde totiž v úplnosti poznávají profesní problematiku daného studijního oboru: „...*Až když jsem začala studovat specializované předměty, začalo mi docházet, co je ve skutečnosti mojí profesí...*“ [studující 3. ročníku sociální pedagogiky]. Při přednáškách ze specializovaných studijních předmětů si studenti osvojují nové profesní znalosti a uvědomují si celé spektrum předmětů daného oboru. Zároveň hodnotí také své vlastní dispozice a předpoklady pro výkon zvolené profese, což jim umožňuje rozhodovat se o své budoucí profesní roli: „...*máme všechny specializované předměty... když vidím, že psychologie je velmi široký obor a dá se pracovat v různých oblastech... vidím, že si můžu vyzkoušet mnoho možností...*“ [student 4. ročníku psychologie]. Do jaké míry si studenti osvojí předávané znalosti, přitom závisí také na pedagogické kompetenci jejich vyučujících (Branch, 2000) a na jejich komunikačních a interakčních dovednostech (Holden, 2004; Calley a Hawley, 2008).

### **Příležitost k poznání sebe sama jakožto předpoklad rozvoje profesní identity studentů**

Důležitým faktorem rozvoje profesní identity studentů na vysoké škole je poznání sebe sama, stejně jako porozumění prostředí, které osobnost jedince utváří a formuje (Krabi, 2006). Poznání vlastní osobnosti je přitom u studentů prohloubeno v situacích, kdy kurikulum poskytuje prostor pro hodnocení vlastností a dovedností sebe samého a umožňuje srovnávat tyto vlastnosti a dovednosti s požadavky kladenými na osobnost profesionála v dané profesní oblasti (Kwakman a Schilder, 2010). Tento reflektivně orientovaný proces je podmíněn také podobou interakce mezi studenty a jejich vyučujícími (Mann, 2011). Má-li student v rámci interakce se svými vyučujícími prostor pro sebehodnocení, porozumí lépe vlastnímu já: „...*Myslím, že spousta toho závisí na mé osobnosti. Vnější věci můžou pomoci, ale nejdůležitější je objevit sebe sama a mít pocit, že jsem někde dál... jako syntéza všeho, co mi dalo studium a co je ve mně...*“ [studující 4. ročníku práv].

Když studenti identifikují profesní hodnoty a v průběhu studia se s nimi vnitřně ztotožňují, rozvíjejí také své chápání toho, že v rámci daného



## STUDIE

profesního oboru je klíčový především lidský faktor: „...*Pokud vyučující neustále mluví o důležitých věcech, které by sociální pracovník měl dělat, samozřejmě se to naučím, ale je to taky osobní rozměr... Když se tě nedotýkají situace, kdy dochází k agresi, když nedokážeš podat ruku starému člověku a tak dále, můžeš být sociálním pracovníkem, ale ten lidský rozměr tam chybí... Nejdůležitější je naučit se od učitelů, jak se stát dobrou osobností pro danou profesi...*“ [studující 4. ročníku sociální práce]. Tato skutečnost ukazuje, proč je důležité poskytovat studentům příležitosti k tomu, aby se dovídali o profesních hodnotách zvoleného studijního oboru. Předpokladem k tomu, aby studenti dál rozvíjeli svůj žebříček profesních hodnot, je podle nás specializovaný studijní program, který vychází z integrity různých studijních předmětů. Klíčová je samozřejmě také role vyučujícího, který koncipuje studijní předměty a prostřednictvím interakce se studenty jim zprostředkovává konkrétní obsah (McNamara et al., 2011).

Z výsledků našeho šetření dále vyplývá, že jsou to právě komunikativní a sociální kompetence vyučujících, které ovlivňují výslednou podobu učebního prostředí, a na nichž záleží, zda se bude jednat o prostředí otevřené profesní kreativitě a seberealizaci studentů. K obdobným závěrům se svých výzkumech docházejí také Walker (1999) a Page (2004) a potvrzují, že právě na těchto kompetencích závisí to, zda studenti budou mít možnost porozumět tomu, jaké možnosti jim daný studijní obor otevírá pro uspokojování osobních potřeb: „...*Pocit, že to není vynucené ani omezené... že se vyjadřujete za sebe a můžete být na vysoké škole kreativní... v podstatě jste svobodní... samozřejmě s určitými výjimkami... ale lidskost je tady na prvním místě... jste tady důležitý jako člověk...*“ [student 4. ročníku managementu].

Náš výzkum rovněž ukázal, že významným faktorem v procesu rozvoje profesní identity studentů je jejich percepce vlastní odborné přípravy. Pokud je totiž sociální interakce mezi studenty a jejich vyučujícími nastavena tak, aby vycházela z identifikace potenciálního směru budoucí profesní činnosti studentů, v procesu profesního rozvoje studentů výrazně stoupá jejich motivace ke studiu (Walkington, 2005). Osvojováním nových vědomostí a především následováním vlastního „vnitřního cítění“ v kontextu odborné přípravy pak studenti vyjadřují svoji radost a uspokojení z učebního procesu, zvyšují svou motivaci a rozvíjejí svůj zájem o studium: „...*Něco by mělo přijít zevnitř... nevím, jestli je to popsateľné slovy, ale měl by to být zhruba takový pocit, jako když něco dělám a mám z toho radost a je to zajímavé, pak chci pokračovat, číst si o tom, objevovat nové věci, vyvracet jiné...*“ [studující 4. ročníku práv]. Tento proces pak vede také k objevování dalších teoretických poznatků například četbou studijní literatury: „...*Přijdu domů z výuky a jsem fakt zvědavý, protože mi pořád hlavou vrtá nějaká otázka a musím si o tom něco přečíst, abych věděl, jestli je to tak, jak si myslím, nebo ne...*“ [studující 4. ročníku managementu].





## Didaktické kompetence vyučujících jakožto předpoklad rozvoje profesní identity studentů

Teoretické znalosti studijního oboru jsou u studentů konstruovány pomocí didaktických postupů orientovaných na praxi zvoleného studijního oboru. Vyučující přitom mohou uplatňovat metodu kazuistiky k ilustraci určitého problému a využívat takových výukových metod, které rozvíjejí tvořivost studentů („*Měli jsme studijní předmět, ve kterém šlo o zdravotnictví... byl to nejzajímavější a nejúspěšnější předmět, protože jsme dělali projekty, bráli role, měli hodně atraktivních činností...*“ [studující 4. ročníku sociální pedagogiky]), v nichž dochází k modelovému hraní určité situace („*Vykonávali jsme aktivity, simulovali situace...*“ [studující 3. ročníku pedagogiky]), v nichž se líčí konkrétní příběhy. Uplatňování různorodých didaktických postupů pak studentům pomáhá účinně vstřebávat teoretické koncepce zvoleného studijního oboru a je také předpokladem rozvoje jejich profesní identity: „*... je to zajímavé... pomocí různých metod se dostávám k informacím, které jsou pro profesi důležité, a rozumím jim...*“ [studující 3. ročníku veřejného managementu]. Uplatňování různorodých didaktických postupů jakožto součásti interakce mezi vyučujícími a studenty zdůrazňují například také Ryynanen (2001) a Hansen (2003).

Z našich dat vyplývá, že například popis vlastních zkušeností z praxe vyučujících je užitečným mechanismem rozvoje profesní identity studentů: „*... Vyučující mluví o tom, jak má vypadat profesní praxe, formou prezentace osobní zkušenosti – co se stalo a jak to bylo řešeno... Tyto okamžiky si pamatuji velmi dobře. Znáte to, pouhé teorie, ty přicházejí a zase rychle mizí z hlavy...*“ [studující 4. ročníku sociální pedagogiky]. Praktická zkušenost vyučujícího je totiž pro studenty snáze uchopitelná (Calley a Hawley, 2008).

Výzkum rovněž ukázal, že studenti si váží metodické pomoci svých vyučujících spočívající v tom, že vyučující svým studentům jasně a dostatečně vysvětlují, jakým způsobem mají postupovat při řešení úkolů, při učení na zkoušky, při postupu praktických úkolů, které jsou součástí výuky, i při uplatnění zkušeností a znalostí, které si studenti osvojili v některém z předcházejících studijních předmětů. Všechny tyto druhy interakce ovlivňují rozvoj profesní identity studentů.

## Osobní vlastnosti vysokoškolského pedagoga jako předpoklad rozvoje profesní identity studentů

Z výsledků našeho šetření je patrné, že rozvoj profesní identity studentů je ovlivňován také osobními vlastnostmi jejich vyučujících, mezi něž můžeme



## STUDIE

na základě dat zařadit pedagogické nadání, osobní zájem o vyučovaný předmět, praktické zkušenosti vyučujícího v rámci dané profesní oblasti, partnersky založené vztahy se studenty a podobu zpětné vazby, jíž se studentům od vyučujícího dostává.

Při výuce charismatického učitele si studenti k tomuto vyučujícímu utvářejí silný vztah a v důsledku toho pronikají také více do obsahu studia. Ve výsledku mohou vyučovaným obsahům porozumět v osobní rovině z pozice budoucího praktika a vytvořit si k nim osobní vztah: „...*Pochopil jsem, že není důležité, jak vyučující vypadá, ale co říká. Ale tak jednoduché to není. Když má charisma, je to v pořádku, jdeme dál a studujeme, a to pro nás jako studenty je důležité...*“ [studující 4. ročníku obchodního managementu]. Charisma vysokoškolského učitele neovlivňuje rozvoj profesní identity dospělého studenta přímo, nicméně je významnou složkou úspěšné interakce mezi vyučujícími a jejich studenty, což přímo souvisí také s jejich motivací k učení (Abell, 2000; Fishman et al., 2003).

### **Autorita vysokoškolského pedagoga jako předpoklad rozvoje profesní identity studentů**

Pro rozvoj profesní identity studentů jsou důležité také osobnostní vlastnosti jejich vyučujících (Collier, 2002; Warhurst, 2006). Výsledky našeho výzkumu přitom naznačují, že studenti přikládají význam rovnocenné interakci se svým vyučujícím a tomu, jakou ten který vyučující věnuje svým studentům pozornost. Pro studenty je důležité vědět, že jejich vyučující k nim přistupuje jako ke kolegům: „...*Nepochybně je důležitý pedagogův vztah k auditoriu... když vyučující vidí jen tabuli, počítač, nebo mluví jenom k sobě, tak spíme... ale když mluví s námi a je cítit, že pracuje s námi a pro nás, pak je to fantastické... jenže s takovými pedagogy se setkáváme zřídka...*“ [studující 3. ročníku veřejného managementu a studující 4. ročníku sociální pedagogiky]. Výsledky výzkumu tak jasně prokazují, jak je důležité, aby vyučující uměli vytvořit pohodlné a příznivé studijní prostředí. Právě autorita vyučujícího je přitom jedním z nejdůležitějších faktorů, které ovlivňují jeho interakci se studenty, která dále ovlivňuje jejich motivaci ke studiu (Avalos, 2011) a je také předpokladem rozvoje jejich profesní identity (Baker a Latucca, 2010).

Můžeme říci, že studenti uznávají a respektují takové vyučující, kteří se při výuce nevyhýbají diskusím o teoretických koncepcích i profesních a osobních zkušenostech a odpovídají na otázky, jež jim studenti kladou. Význam autority vyučujícího je přitom evidentní především v těch případech, kdy studenti pochybují o zvoleném studijním programu (Dobrow a Higgins, 2005). Pochyby se totiž vynořují tam, kde studenti nemají jasný obrázek o zvoleném studijním oboru, a právě z tohoto hlediska je důležité, jakou podobu má interakce,



na nichž je výuka vystavěna (Flores a Day, 2006). V případě, že vyučující zachycují a prezentují profesní aktivity náležející k danému oboru v celé jejich šíři, mají jejich studenti možnost vytvářet si ke zvolenému studijnímu oboru, programu a potažmo celé profesi pozitivní postoj, což přímo souvisí také s rozvojem jejich profesní identity.

## Závěr

Rozvoj profesní identity studentů vysokých škol je ovlivňován mnoha faktory, mezi nimiž můžeme jmenovat podobu aktivit, které se ve výuce odehrávají, a kontext, který těmto aktivitám utváří určitý širší rámec. Do výsledné podoby konkrétní interakce však zasahuje celá řada dalších faktorů, a to na straně studentů i jejich učitelů. Mezi ty pozitivní můžeme ze strany studentů zařadit například pozitivní myšlení a očekávání, odpovědnost, sebereflexi, aktivní účast v procesu učení atd., ze strany učitelů pak například rovnocenně nastavenou interakci se studenty či vysokou míru jejich zkušeností v dané profesní oblasti. Pokud vzájemná interakce odpovídá těmto požadavkům, dochází u studentů k vnitřnímu ztotožnění s profesními hodnotami, standardy a kulturními normami dané profese, k přijetí struktury profesních znalostí (know-what) a osvojení aplikace konkrétních nástrojů vlastních dané profesní činnosti (know-how). Všechny tyto faktory jsou přitom ve vzájemném vztahu, vzájemně spolu souvisejí a jsou podmiňovány také kontextem, ve kterém mezi studenty a vyučujícími dochází k interakci.

Interakce studentů a jejich vyučujících v rámci procesu rozvoje profesní identity je ovlivněna strukturou kurikula, vlastnostmi studentů (nakolik znají sebe samé, jaké mají zkušenosti s profesním oborem atd.) i vlastnostmi jejich vyučujících (zejména úroveň jejich didaktických, pedagogických a sociálních kompetencí, pracovní a praktické zkušenosti s předmětem, který studentům zprostředkovává).

### Literatura:

ABELL, S. K. From Professor to Colleague: Creating a Professional Identity as Collaborator in Elementary Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 2000, 37, 6, s. 548-562.

AVALOS, B. Teacher Professional Development. *Teaching and Teacher Education*, 2011, 27, 1, s. 10-20.

BAKER, V. L.; LATUCCA, L. R. Developmental Networks and Learning: toward an Interdisciplinary Perspective on Identity Development during Doctoral Study. *Studies in Higher Education*, 2010, 35, 7, s. 807-827.

BECK, J.; YOUNG, M. F. D. The Assault on the Professions and the Restructuring of Academic and Professional Identities: a Bernsteinian Analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 2005, 26, 2, s. 183-197.

BEIJAARD, D., VERLOOP, N., VERMUNT, J. D. Teachers' Perceptions of Professional Identity: an Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective. *Teaching and Teacher Education*, 2000, 16, 7, s. 749-764. Dostupné také z: <[http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)>.

BOWDEN, J. Reflections on the Phenomenographic Research Process. In BOWDEN, J.; GREEN, P. (Eds.). *Doing Developmental Phenomenography, Qualitative Research Methods Series*. Melbourne, Victoria: RMIT University Press, 2005, s. 11-31.

BRANCH, S. *Who will I be when I leave University – the Development of Professional Identity*. Paper presented at the conference 'Effective Teaching and Learning at University'. Queensland: Duchesne College The University of Queensland. [online]. 2000. [cit. 2012-10-30]. Dostupné z: <[http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach\\_conference00/papers/branch.html](http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/teach_conference00/papers/branch.html)>.

BROTT, P.; KAJS, L. *Developing the Professional Identity of First-Year Teachers Through a „Working Alliance“*. [online]. 2011. [cit. 2012-10-26]. Dostupné z: <<http://www.alt-teachercert.org/Working%20Alliance.html>>.

CALLEY, N. G.; HAWLEY, L. D. The Professional Identity of Counselor Educators. *Clinical Supervisor*, 2008, 27, 1, s. 3-16.

COLLIER, R. The Changing University and the (Legal) Academic Career – Rethinking the Relationship between Women, Men and the 'Private Life' of the Law School. *Legal Studies*, 2002, 22, 1, s. 1-32.

DOBROW, S.; HIGGINS, M. Developmental Networks and Professional Identity: a Longitudinal Study. *Career Development International*, 2005, 10, 6/7, s. 567-583. Dostupné také z: <<http://www.emeraldinsight.com/Insight/ViewContentServlet?Filename=Published/EmeraldFullTextArticle/Articles/1370100611.html>>.

ERIKSEN, T. R. Gendered Professional Identity and Professional Knowledge in Female Health Education—put into Perspective by a Follow-up Study (1987–2002). *Nordic Journal of Feminist and Gender Research – NORA*, 2004, 1, 12, s. 20-30.

FISHMAN, B. J.; MARX, R. W.; BEST, S.; TAL, R. T. Linking Student and Teacher Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform. *Teaching and teacher education*, 2003, 19, 6, s. 643-658.

FLORES, M. A.; DAY, Ch. Contexts which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-perspective Study. *Teaching and Teacher Education*, 2006, 22, 2, s. 219-232.

- GREGG, M.; MAGILVY, J. Professional Identity of Japanese Nurses: Bonding into Nursing. *Nursing and Health Sciences*, 2001, 3, 1, s. 47-55.
- HANSEN, J. T. Including Diagnostic Training in Counseling Curricula: Implications for Professional Identity Development. *Counselor Education and Supervision*, 2003, 43, 2, s. 96-107.
- HAWKEY, K. Mentor Pedagogy and Student Teacher Professional Development: a Study of two Mentoring Relationships. *Teaching and Teacher Education*, 1998, 14, 1, s. 657-670.
- HOLDEN, H. New Graduate Engagement with "Professional Development". *Journal of European Industrial Training*, 2004, 28, 2/3/4, s. 272-282.
- HULT, H.; ABRANDT DAHLGREN, M.; DAHLGREN, L.; HÅRD AF SEGERSTAD, H. *Freshmen's and Seniors' Tthoughts about Education, Professional Identity and Work*. Australian Association for Research in Education 2003 Conference Papers. Compiled by P.L. Jeffery, AARE, Melbourne. [online]. 2003. [cit. 2012-10-30]. Dostupné z: <[www.aare.edu.au/03pap/dah03725.pdf](http://www.aare.edu.au/03pap/dah03725.pdf)>.
- IKIUGU, M. N.; ROSSO, H. M. Facilitating Professional Identity in Occupational Therapy Students. *Occupational Therapy International*, 2003, 10, 3, s. 206-225.
- IRBY, D.; COOKE, M.; O'BRIEN, B. C. Calls for Reform of Medical Education by the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching: 1910 and 2010. *Academic Medicine*, 2010, 85, 2, s. 220-227.
- JURASAITE-HARBISON, E. Reconstructing Teacher's Professional Identity in a Research Discourse: a Professional Development Opportunity in an Informal Setting. *Trames*, 2005, 9, 59/54, s. 159-176.
- KALET, A.; SANGER, J.; CHASE, J.; KELLER, A.; SCHWARTZ, M.; FISHMAN, M.; GARFALL, A.; KITAY, A. Promoting Professionalism through an Online Professional Development Portfolio: Successes, Joys, and Frustrations. *Academic Medicine*, 2007, 82, 11, s. 1065-1072.
- KRABI, K. *University Teacher's Professional Identity Construction as Learning*. Paper presented at ESREA Life History and Biography Network: Transitional Spaces, Transitional Processes and Research. Volos, Greece. [online]. 2006. [cit. 2012-10-31]. Dostupné z: <http://esrea2006.ece.uth.gr/downloads/krabi.doc>.
- KWAKMAN, K.; SCHILDER, L. Empowerment: Developing Professional Identity through Learning. Paper presented at the international conference on Professionals between People and Policy. Amsterdam/Utrecht, the Netherlands, 2004. In VERHAREN, L. *Psychosociale Hulpverlening Voor Naasten Van Traumapatiënten*. Utrecht: Bohn Stafleu von Loghum, 2010.
- LOUI M. Ethics and Development of Professional Identities of Engineering Students. *Journal of Engineering Education*, 2005, 94, 4, s. 383-390.

## STUDIE

- MANN, K. V. Theoretical Perspectives in Medical Education: Past Experience and Future Possibilities. *Medical Education*, 2011, 45, 1, s. 60-68.
- MANTEI, J. *The Development of Professional Identity in Early Career Primary Teachers and its Relationship to Designing Authentic Learning Experiences*. Doctoral thesis of Philosophy: Faculty of Education, University of Wollongong, 2010. Dostupné z: <http://ro.ouw.edu.au/theses/3128>.
- McNAMARA, J.; BROWN, C.; FIELD, R.; KIFT, S.; BUTLER, D.; TRELOAR, Ch. *Capstones: Transitions and Professional Identity*. [online]. 2011. Dostupné z: [http://www.waceinc.org/philly2011/conference\\_proceedings/Refereed%20Papers/Australia/JUDITH-1.PDF](http://www.waceinc.org/philly2011/conference_proceedings/Refereed%20Papers/Australia/JUDITH-1.PDF)
- PAGE, G. *Professional Socialization of Valuation Students: What the Literature Says*. 2004. Dostupné z: [http://www.prrs.net/Papers/Page\\_Professional\\_socialization\\_of\\_valuation\\_students.pdf](http://www.prrs.net/Papers/Page_Professional_socialization_of_valuation_students.pdf).
- RYYNANEN, K. *Constructing Physician's Professional Identity – Explorations of Students' Critical Experiences in Medical Education*. Doctoral dissertation: University of Oulu, 2001. Dostupné z: <http://herkules.oulu.fi/isbn9514265211/>.
- SALES, B.D.; FOLKMAN, S. (Eds.). *Ethics in Research with Human Participants*. Washington, DC: American Psychological Association, 2000.
- SUTHERLAND, L.; HOWARD, S.; MARKAUSKAITE, L. Professional Identity Creation: Examining the Development of Beginning Preserves Teachers' Understanding of their Work as Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26, 3, s. 455-465.
- SWENNEN, A., JONES, K., VOLMAN, M. Teacher Educators: Their Identities, Sub-identities and Implications for Professional Development. *Professional Development in Education*, 2010, 36, 1-2, s. 131-148.
- URSIN H.; ERIKSEN, H. R. The Cognitive Activation Theory of Stress. *Psychoneuroendocrinology*, 2004, 29, 5, s. 567-592.
- WALKER, J. C. Self-determination as an Educational Aim. In MARPLES, R. (Ed.). *The Aims of Education*. London: Routledge, 1999, s. 112-123.
- WALKINGTON, J. Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2005, 33, 1, s. 53-64.
- WARHURST, R. P. "We Really Felt Part of Something": Participatory Learning among Peers within a University Teaching-Development Community of Practice. *International Journal for Academic Development*, 2006, 11, 2, s. 111-122. DOI: 10.1080/13601440600924462.

*Prof. Vilma Žydžiūnaitė, Ph.D.*  
v.zydziunaite@smf.vdu.lt

Professor at Department of Education  
Vytautas Magnus University  
K. Donelaičio g. 58, LT-44248 Kaunas  
Lithuania

*Simona Crisafulli, Ph.D.*  
simona.crisafulli@yahoo.com

Lecturer at department of Educational systems  
Kaunas University of Technology  
K. Donelaičio St. 73, LT-44029 Kaunas  
Lithuania