

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

**„Dvanáctiletí“ – obsahová analýza studentských esejí**  
“Twelve and Holding” – Content Analyst of Student Essays

Gabriela Nechutná

Vedoucí práce: PhDr. Jan Voda, Ph.D.  
Studijní program: Učitelství pro základní školy  
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Praha 2018

## Prohlášení

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Dvanáctiletí“ – obsahová analýza studentských esejí potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 10. 7. 2018

## **Poděkování**

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování mému vedoucímu práce PhDr. Janu Vodovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, pomoc, trpělivost, zásadní a podnětné rady, časté konzultace i morální podporu. Dále děkuji PhDr. et Bc. Lucii Šůchové za jazykovou korekturu a psychickou podporu.

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce je profesní vidění studentů učitelství a jejich pohled na problémy dospívajících dětí. Na základě rešerše odborné literatury jsou nejdříve v teoretické části vymezeny pojmy pubescent a faktory ovlivňující dospívání a problematika profesní vidění. Výzkumná část práce se pak zabývá obsahovou analýzou esejů o filmu Michaela Cuesta „Dvanáctiletí“ (Twelve and Holding; 2005), kterou zpracovávali studenti 1. ročníku kombinovaného studia, oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy (dále jen „studenti“) jako součást výuky předmětu Úvod do pedagogiky na Katedře primární pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Tyto eseje jsou předmětem výzkumu, jehož cílem bylo popsat a utřídit, jaké problémy dětí ve filmu jsou studenti na počátku studia s to postřehnout a jak o nich uvažují.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

pubescent, vývojová psychologie, profesní vidění, esej, filmová výchova

## **ABSTRACT**

The topic of the diploma thesis is the professional vision of the students of teaching and their view on problems of adolescent children. Based on a literature review, we first define the concepts of pubescent and factors affecting adolescence and professional vision in the theoretical part. That research part deals with content analysis of essays about Michael Cuesta's Twelve and Holding (2005), which was developed by the students of the 1st year of combined study, the branch of teaching for primary school (hereinafter referred to as "students") as part of the teaching of the subject Introduction to Pedagogy at the Department of Primary Education at the Faculty of Education of Charles University. The goal of this research is to describe how students, at the beginning of their studies, are able to perceive the problems of the children presented in the film.

## **KEYWORDS**

pubescent, developmental psychology, professional vision, essay, film education

## Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	9
1 Pubescence.....	9
1.1 Vymezení pojmu pubescence .....	9
1.1.1 Tělesný vývoj .....	11
1.1.2 Kognitivní vývoj.....	13
1.1.3 Emoční vývoj.....	14
1.2 Sociální faktory dospívání .....	15
1.2.1 Vztah k sobě samému .....	15
1.2.2 Vztah s rodiči.....	16
1.2.3 Vztah s vrstevníky .....	17
1.2.4 Vztah ke škole a vzdělání .....	18
1.2.5 Láska a sexualita.....	18
2 Profesní vidění učitelů .....	20
2.1 Vymezení pojmů k tématu profesní vidění.....	20
2.2 Učitel (student) a jeho profesní vidění.....	21
2.3 Rozvoj profesního vidění pomocí videoanalýzy .....	22
PRAKTICKÁ ČÁST .....	25
3 Charakteristika výzkumného šetření .....	25
3.1 Cíle výzkumné části práce .....	25
3.2 Způsob analýzy a interpretace dat výzkumného šetření .....	26
4 Metody výzkumu.....	27
4.1 Esej.....	27
4.2 Obsahová analýza .....	27

4.3	Otevřené kódování .....	28
4.4	Reliabilita výzkumu .....	28
4.5	Autoři esejí.....	29
4.6	Zadání seminární práce .....	29
5	Film „Dvanáctiletí“ .....	30
5.1	Charakteristiky hlavních postav.....	33
5.2	Problémy vyobrazené ve filmu .....	36
5.3	Uvěřitelnost příběhu .....	43
5.4	Osobní zkušenosti autorů esejí .....	48
5.5	Charakteristika období pubescence podle autorů esejí .....	52
5.6	Výchovné úkoly dospělých vůči dětem ve věku 12 let .....	55
5.7	Osobní přínos z filmu – uvědomění si problémů, prozření .....	57
5.8	Doporučení a význam filmu v rámci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ.....	60
6	Závěr.....	62
7	Seznam použitých informačních zdrojů .....	64

## ÚVOD

Tato práce je obsahovou analýzou studentských esejů studentů 1. ročníku, kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze na film „Dvanáctiletí“ (Twelve and Holding, Michael Cuesta, 2005). Film vyobrazuje život tří dětí na počátku pubescence a jejich – místy až vyhrocené – osudy.

Film byl zvolen jako studijní materiál pro silné emocionální vyobrazení prožívání dětí v období dospívání. Jednotlivé příběhy jsou ztvárněny autorsky, a otevírají tak řadu otázek po reálnosti událostí ve filmu, kulturních odlišnostech prostředí USA, věkových zvláštnostech hlavních postav apod. Účelem zadané práce bylo nejen ve studentech emoce probouzet, ale především je přivést k reflexi – čím a proč na ně film působil.

Studenti Učitelství pro 1. stupeň měli za úkol, v rámci své domácí přípravy, zhlédnout film a na jeho základě napsat esej v rozsahu tří stran formátu A4. Celkem se semináře zúčastnilo 44 studentů. V esejích měli postihnout ty momenty filmu, které je nejvíce zaujaly, a vyjádřit k nim svůj postoj. Společným zadáním bylo 5 okruhů: 1/ Jaké otázky si nad filmem kladete, jaké myšlenky/pochyby/nesouhlas apod. ve Vás film vzbuzuje?; 2/ Nakolik realisticky hodnotíte problémy dětí vyobrazených ve filmu?; 3/ Vyberte jednu z dětských postav a uveďte výchovný kontext (významné formotvorné faktory její osobnosti – vnitřní a vnější podmínky), důležité momenty pro interpretaci jejích činů; predikujte vliv prožité životní zkušenosti postavy na její budoucí vývoj a z toho vyplývající výchovné cíle.; 4/ Pokuste se o zobecnění výchovných úkolů dospělých vůči dětem ve věku 12 let.; 5/ Doporučil/a byste tento film někomu dalšímu?; Vidíte nějaký smysl ve zhlédnutí tohoto filmu v rámci profesní přípravy studentů učitelství?; Uvedené okruhy jsou ve výzkumné části práce sepsány pod názvem Zadání seminární práce (viz kapitola 4.7) Tato diplomová práce byla zpracována na základě již vypracovaných esejů, které jsem měla k dispozici od vedoucího kurzu. Osobně jsem se tedy výuky neúčastnila. Pro zorientování se v tématu jsem sama opakovaně zadaný film „Dvanáctiletí“ zhlédla.

Diplomová práce je rozdělena do několika částí. Teoretická část se skládá ze dvou stěžejních témat, které se vztahují k výzkumné části. První úsek je věnován vývojové psychologii, konkrétně období pubescence. Ta zahrnuje pojem tělesný vývoj, kognitivní vývoj a emoční vývoj. Dále pak část věnovanou sociálním faktorům dospívání, ve které nalezneme téma vztah k sobě samému, vztah s rodiči, vztah s vrstevníky, vztah ke škole a vzdělání a poslední

část je věnována lásce a sexualitě. Při výběru obsahu zpracovaného tématu je přihlédnuto k dějové části filmu a jeho klíčovým momentům. Druhá část teoretické části je věnována profesnímu vidění učitelů a jeho roli v učitelské přípravě – sem směřoval smysl seminární práce zadané na počátku studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Obsahem kapitoly je rešerše pojmů profesní vidění a profesní vědění. Následně se práce soustředí na profesní vidění učitelů a jeho rozvoj pomocí videoanalýzy.

Úvodní pasáž výzkumné části je věnována stručnému popisu děje filmu, ve snaze vystihnout charakteristiku hlavních postav a popsat klíčové momenty příběhu. Na to pak navazují zpracované reflexe studentů Učitelství pro 1. stupeň ZŠ k filmu „Dvanáctiletí“. Jsou zde zohledněny zkušenosti, názory a postoje respondentů, kteří se k filmu vyjadřovali. Pozornost ve výzkumné části je zaměřena na klíčové okamžiky filmu a vývoj jednotlivých postav. Tento oddíl je členěn na osm základních okruhů výzkumu. Rozdělení vyplývá z otázek kladených studentům v rámci jejich esejí a zároveň zahrnuje další oblasti, které studenti ve svých esejích postihli. Následné dělení vychází z potřeby hlouběji rozebrat dílčí témata. Všechna témata reflektují děj filmu, jeho klíčové momenty, propojení příběhů, a hodnotový přesah z toho plynoucí. Nosným prvkem je nespokojenost všech tří hlavních hrdinů s jejich dosavadním způsobem života. Ta se zrcadlí v emocionálních reakcích studentů a je přenesená do jejich esejí. Ze schopnosti studentů postřehnout zlomové okamžiky, vcítit se do filmových hrdinů, pochopit motivy jejich jednání a zhodnotit je pak vyplývají názory studentů a hloubka uvažování nad zadanými otázkami.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1 Pubescence

Tématem diplomové práce je obsahová analýza esejí k filmu „Dvanáctiletí“. Celý film je o příběhu třech dětí (Jacob, Malee a Leonard) a jak sám název napovídá, prezentují věkovou skupinu rané pubescence. Proto je důležité seznámit se blíže se specifiky tohoto období, abychom lépe pochopili pohnutky hrdinů k jejich činům. Následující výklad bude strukturován podle oblastí vývoje a to na vývoj tělesný, kognitivní a emoční.

### 1.1 Vymezení pojmu pubescence

Termín pubescence nebo též puberta je odborné označení vývojového období, které je v celém lidském životě snad nejdramatičtější. Jednou z nejdůležitějších změn je pohlavní dospívání. To má za následek vychýlení psychické rovnováhy a vynutí si novou integraci osobnosti. Pod vlivem školy dělá jedinec velké pokroky v rozumovém vývoji. To mění náhled na svět i na vlastní život. Začíná mnohem hlouběji chápat svou individualitu a hledá svou jedinečnost. (Říčan, 2014, s. 169)

Období pubescence je zahrnuto ve všech odborných publikacích, které se zaměřují na vývojovou psychologii. V každé z nich je však nahlíženo na toto období s drobnými nuancemi. V následující části jsou uvedeny příklady z několika knih zabývajících se danou problematikou.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 193–194) se pod termínem pubescence, puberta dočteme, že se jedná o „věkové období, v našich podmínkách přibližně od 11–15 let. Dospívání nastupuje dříve u dívek, u chlapců začíná později. Celkově se jedná o nejbouřlivější období ve vývoji jedince. Člověk se vyvíjí (zprav. nerovnoměrně) po anatomicko-fyziologické stránce (včetně sexuálního zrání a schopnosti reprodukce), po intelektové stránce (rozvoj abstraktního myšlení), emocionálně i sociálně. Pro pubescenta je typická snaha vymanit se ze závislosti na autoritách (konflikt s rodiči, učiteli), vyvzdorovat si větší myšlenkovou i sociální samostatnost. Rizikem je příklon k nekonformním hnutím, asociálním činnostem.“

Podobně vymezuje pubescenci i Vágnerová (2000, s. 209) – jedná se o období vývoje jedince mezi dětstvím a dospělostí. Začátek ani konec této životní etapy není přesně ohraničen.

Uvádí se věk přibližně mezi 11.–15. rokem, ale vše závisí na genetické výbavě jedince. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 142) lze „v základním – biologickém smyslu toto období dospívání vymezit široce jako životní úsek ohraničený na jedné straně prvními známkami pohlavního zrání (zejména objevením prvních sekundárních pohlavních znaků) a více nebo méně vyznačenou akcelerací růstu, na druhé straně dovršením plné pohlavní zralosti (plné reprodukční schopnosti) a dokončením tělesného růstu.“

V odborných publikacích se často setkáme s tím, že je pubescence zahrnuta do období dospívání. Například Vágnerová (2005, s. 332–333) dělí období dospívání do dvou etap – ranou a pozdní adolescenci. Tomuto období přisuzuje věk od 10 do 20 let. Podle ní v tomto období dochází ke komplexní změně osobnosti ve všech oblastech – somatické, psychické i sociální. Průběh procesu se odvíjí od konkrétních kulturních a společenských podmínek, ve kterých se jedinec pohybuje. V průběhu dospívání má jedinec zvládnout vlastní proměnu osobnosti, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a dosáhnout subjektivně uspokojivé zralejší formy vlastní identity.

Další způsob rozdělení období dospívání nabízí Kohoutek (2008, s. 110–111). Ten ho dělí na pubertu a adolescenci. Pubertu vymezuje obdobím mezi 11 a 15 lety, které končí pohlavní dospělostí. Každý jedinec se musí s pubertálními změnami vyrovnat sám podle svého sebepojetí. Toto období charakterizují především hormonální změny, tvorba sekundárně pohlavních znaků a první navazování heterosexuálních vztahů.

Podobné rozdělení používají i Langmeier a Krejčířová (2006, s. 141–142), kteří období dospívání také dělí na pubescenci a adolescenci. Za období pubescence považují věk mezi jedenácti a patnácti lety. Na rozdíl od ostatních ho však dále dělí na fázi prepuberty (11–13 let), kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání, a urychluje se růstová křivka. U dívek končí toto období první menarche. U chlapců probíhá fyzický vývoj přibližně o 1–2 roky později a je ohraničen první emisí semene. Druhá fáze puberty (13–15 let) – vlastní puberta – nastupuje po dokončení prepuberty a trvá do dosažení schopnosti vlastní reprodukce. V období adolescence (15–22 let) dosahuje jedinec postupně reprodukční zralosti a dokončuje svůj fyzický růst. S tím se mění i postavení jedince ve společnosti. Zpravidla jedinec přechází ze základní školy do učňovského oboru nebo na střední školu. Dochází k zásadní proměně sebepojetí jedince. A v neposlední řadě začínají hlubší erotické vztahy.

### 1.1.1 Tělesný vývoj

Období pubescence je charakteristické tím, že v něm dochází k výrazným rozdílům v dozrávání jednotlivých procesů – biologických, emočních a sociálních. Dále dochází k rozdílům mezi pohlavími, ale i mezi jedinci stejného pohlaví a věku. (Hříchová, Miňhová, Novotná, 2000, s. 52–53) Čechová (2004, s. 27) uvádí, že „jde o období bouřlivé, kdy dochází k nápadným změnám v oblasti tělesného vzrůstu, k pohlavnímu dozrávání i ke změnám psychickým. Typický dětský vzhled se mění, dítě rychleji roste, více připomíná postavu dospělého člověka.“ Obě pohlaví vyrostou přibližně o 15 až 25 cm. Dívky většinou rostou více v období mezi jedenáctým a dvanáctým rokem života a chlapci o něco později, zhruba o dva roky. Proto jsou dívky v určitém období o něco vyšší než chlapci. Ti ale mají růst mnohem prudší, a tak dochází k trvalému rozdílu mezi výškou obou pohlaví. (Říčan, 2014, s. 171) Takovýto náhlý růstový skok má negativní vliv na rozvoj motoriky. Dále dochází k nerovnoměrnému růstu horních a dolních končetin. Ty na počátku dospívání rostou rychleji. Při pohledu na jedince pak máme pocit, že je „samá ruka, samá noha“. Výsledným projevem je zhoršení obratnosti, koordinace pohybu, přesnost a plynulost pohybu. U dívek je vrchol negace okolo 13 let. U chlapců je to přibližně o 2–3 roky později. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 143–144)

„Růstový skok má jeden prostý, ale psychologicky významný důsledek: patnáctiletý už nevzhlíží k dospělému, je s ním doslova na stejné úrovni. Obvykle je už i rychlejší a mrštnější, jen v hrubé síle se mu ještě otec (matka) vyrovná, nebo ho předčí.“ (Říčan, 2014, s. 171).

Spolu s tělesným dospíváním je spojené i dozrávání sekundárních pohlavních znaků. Vlivem začínajícího působení endokrinních žláz se vylučující pohlavní hormony a začínají se objevovat druhotné pohlavní znaky. Tím začínají značné intersexuální rozdíly ve fyzickém vzhledu. U dívek končí toto období první menstruací, jak je ve filmu vyobrazeno u Malee, a u chlapců prvními polucemi. V důsledku biologických změn (zejména hormonální činnosti) se začínají projevovat změny i v chování jedince. Ze začátku jde o nerovnoměrné působení a intenzitu. U dívek je jeho vliv o něco méně intenzivní než u chlapců. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 142) Podle Vágnerové (2006, s. 286) je u chlapců ze sociologického hlediska významný především růst a posléze rozvoj svalů. Sekundární pohlavní znaky

nejsou na první pohled tak nápadné a zneklidňující. Sekundární pohlavní znaky u děvčat jsou nápadnější a bývají dospělými chápány jako signál významnější kvalitativní změny.

S proměnou těla přichází pro pubescenta nová otázka – „Jak se přijmout v novém těle?“. Odpověď na tuto otázku ovlivňují faktory sebehodnocení a sebedůvěry jedince v období před počátkem změn. Následně jsou to vztahy v rodině, vztahy s vrstevníky atd. Důležitý je nejen průběh biologických a fyzických změn. Stěžejní je pro jedince hodnocení od lidí, které dospívající pokládá za důležité. Další, kdo má vliv na sebepojetí pubescentů jsou média, kultura, průmysl a instituce zabývající se o pubertu jako o fenomén. (Macek, 1999, s. 54–55)

Tělesný vzhled je nedílnou součástí identity (srov. případ filmového Jacoba). Velká část pozornosti jedince je upřena na zevnějšek, který se stává prostředkem i cílem k ujištění sám sebe o své hodnotě. Pubescenti často začínají držet diety, posilovat, cvičit apod., aby získali žádanou fyzickou kvalitu (viz Leonard ve filmu). Jejich cílem je dosáhnout sociální akceptace a prestiže. Prostředkem pro vyjádření, kým se cítí být, je pro dospívajícího výběr oblečení a úprava zevnějšku. (Vágnerová, 2005, s. 330)

V současné době se v souvislosti s fyzickým zráním hovoří také o tzv. sekulární akceleraci. Což v češtině znamená zrychlování vývoje v určitých historických etapách. Podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 144) se „za posledních sto let ve všech rozvinutých evropských a amerických zemích urychlil nástup dospívání a urychlil se i celkový růst jedince“. Tělesné zrání se v porovnání s minulými desítkami let zrychluje. Zřetelné je to zvláště u dívek, u kterých se první menstruace objevuje v 10 nebo 11 letech. Na základě předčasného fyzického vývoje je na ně dříve vyvíjen tlak okolí, které si často neuvědomuje, že mezi tělesným a duševním vývojem panuje diskrepance. (Fürst, 1997, s. 149) Zdá se, že sekulární akcelerace tělesného vývoje s sebou přinesla i zrychlení duševního vývoje. To umožnilo delší dobu pro dozrání a dokončení plného vývoje jedince. Doba dospívání se tímto způsobem rozšiřuje na obě strany – zkracuje se doba dětství a oddaluje se nástup dospělosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 144–146)

### 1.1.2 Kognitivní vývoj

Spolu s biologickým zráním dochází ke změně myšlení. Nástup puberty je spojen se změnou uvažování. J. Piaget (1966, 1970, in Vágnerová, 2006, s. 216) nazval toto období jako stadium formálních logických operací. Toto stádium se začíná u dítěte vytvářet na počátku pubescence a svého vrcholu dosahuje zpravidla kolem 15 let. Nevzniká však najednou, ve všech ohledech stejně pravidelně a bez přípravy. V některých případech může jedinec dosáhnout schopnosti myslet formálně, v jiných je pořád vázán na konkrétní obsahy. Schopnost odpoutání se od konkrétního myšlení je dána nejen vrozenými dispozicemi, ale je ovlivněna dřívějšími i současnými příležitostmi řešit různé problémy. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 152)

Se změnou myšlení z konkrétního na abstraktní se mění i způsob uvažování. Ten je charakteristický změnou vztahu k časové dimenzi. V mladším školním věku je nejdůležitější současnost. V období dospívání dochází k zaměření pozornosti na význam budoucnosti. Dospívající člověk plánuje a předvídá budoucí události, které by se s jistou pravděpodobností mohly stát. Díky tomu, že abstraktní uvažování není vázané na vlastní zkušenost, není omezeno na současnost, nebo minulost. Začíná se objevovat přemýšlení v duchu „coby, kdyby“. Tedy uvažování nad tím, zda šla určitá situace řešit jinak a následně by se změnil i její vývoj. Dále se zvyšuje základní psychická potřeba jistoty a bezpečí, potřeba otevřené budoucnosti a potřeba seberealizace. (Vágnerová, 2005, s. 332–334)

S přibývajícím věkem se mění charakteristika krátkodobé i dlouhodobé paměti. Přirozeně se s přibývajícím věkem a životními zkušenostmi zvyšuje kvantita uložených informací v dlouhodobé paměti. Zlepšuje se schopnost přemýšlet o aktuálních možnostech a variantách řešení jednotlivých problémů. Také se zefektivňuje řešení problémů v konfliktních situacích. Po stránce obsahu se rozšiřuje myšlení a poznávání hlavně ve vztahu k vlastní budoucnosti. Pubescenti začínají rozdílně nahlížet také na přítomnost a minulost. S postupem času se myšlení přeměňuje od absolutního k více relativnímu. Postupně se zvyšuje vědomí pravděpodobných rizik a uvažování nad důsledky svých činů. To vede k častější potřebě konzultovat svá rozhodnutí s experty. Postupem času jsou schopni jedinci uvažovat jako dospělí, kromě čistě „logických argumentů“. Důležitějšími se stávají jejich prožitky, zkušenosti, vztahy, potřeba být efektivní a oceňovaný v určitém vztahovém rámci. (Macek, 1999, s. 58)

V oblasti vnímání se zpřesňuje a zdokonaluje rozlišování předmětů. Avšak současně dochází ke zhoršené výkonosti vnímání z důvodu emoční labilita a zvýšené nepozornosti. Jedince ovlivňuje fantazie, která propojuje skutečnost s reálným prožíváním a ideály. Pubescent se tak vidí v ideálním světle, ve kterém má představy o vlastních dokonalých schopnostech. To se nejčastěji projevuje jako denní snění. Častější denní snění může negativně ovlivnit oblast vzdělávání, protože snižuje motivaci k učení a orientaci na stávající povinnosti. (Šimíčková–Čížková, 2003, s. 103)

### **1.1.3 Emoční vývoj**

V období pubescence dochází vlivem emoční labilita k častým a výrazným změnám nálad, hlavně na negativní úrovni. Dospívající často jedná impulzivně a neuvědomují si následky svého rychlého a zbrklého jednání. Vlivem častých změn nálad jsou jejich reakce nestálé a nepředvídatelné. Mnohdy také mění své postoje a hodnoty. Často se potýkají se školním neúspěchem. Jeho příčinou je hlavně zvýšená unavitelnost, psychické vyčerpání a emoční labilita. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 147)

Průběh puberty nemusí být vždy emocionálně bouřlivý a dramatický. Záleží na individuálně typologických rozdílech, sociálních a kulturních faktorech a také na stylu a způsobu výchovy. Jedinci, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství, se s ní většinou potýkají i v období dospívání. Častěji se s problémem nevyvážených emocí musí vyrovnávat v pubertě chlapci. U dívek se psychické potíže objevují později, v období časně adolescence v souvislosti s pubertálními změnami. Prožívají je déle a intenzivněji. (Macek, 1999, s. 59– 60)

Pubescenti se zabývají svými city mnohem častěji než dříve. Mají potřebu o nich uvažovat a analyzovat je. Tak dochází k tzv. emočnímu egocentrismu, kdy dospívající věří, že právě jeho hluboké a intenzivní prožitky a pocity jsou výjimečné a nikdo jiný je cítit nemůže. S tím souvisí i nechuť projevovat své city navenek. Jedinec se tak uzavírá sám do sebe a snaží se své pocity ukrýt. Především, když se jedná o negativní pocity, jako jsou smutek, ponížení, trapnost apod. Vzhledem k tomu, že se ve svých pocitech není schopen vyznat a neumí je dobře verbalizovat, sužují ho obavy z nepochopení, výsměchu nebo se stydí. To může vést k úzkostem a k hlubším negativním emocím. Hodnocení, a především sebehodnocení skrze emoce nepřináší příliš validní informace. Jsou ale důležitou zkušeností, se kterou se musí jedinec vyrovnat. Komplexní emoční nevyrovnanost vyjadřují pubescenti přecitlivělými

reakcemi na projevy jiných lidí. Naopak odezva ostatních lidí na jejich chování poskytuje jedinci zpětnou vazbu. Ta může mít pozitivní i negativní následky. Tím se dospívajícímu mění subjektivní obraz jeho života. (Vágnerová, 2005, s. 342)

## **1.2 Sociální faktory dospívání**

Následující kapitola je věnována oblasti vztahů v období pubescence. Zvolila jsem ty, které jsou u hlavních hrdinů ve filmu akcentovány. Nejprve je popsáno, jak jedinec vnímá a jak se proměňuje jeho vztah k sobě samému, tedy rozvoj sebepojetí. Dále je pozornost zaměřena na vývoj vztahu s rodiči, vztahu s vrstevníky a vztahu k autoritám.

### **1.2.1 Vztah k sobě samému**

Období pubescence je považováno za kvalitativní přelom v sebepojetí. Zpočátku směřuje jedinec svou pozornost na vzhled a tvary vlastního těla. Předně je ovlivněn standardem atraktivity ve společnosti. Dřívější i pozdější nástup pubescence je doprovázen subjektivními potížemi. Mezi chlapci i dívkami se často objevuje nespokojenost a obtíže s vyrovnáním se se změnami proporcí vlastního těla. Pokud se pubescent nepokládá za dostatečně atraktivního, snaží se to nějakým způsobem kompenzovat. Věnuje pak mnohem více času svému osobnímu rozvoji. Důležitou součástí vývoje vlastní identity jedince, je pro pubescenta důraz na zevnějšek. (Vágnerová, 2005, s. 241)

Hodnocení vlastního vzhledu je na počátku pubescence velmi důležité. Jedinec začíná pečlivě zkoumat svůj zevnějšek. Hlavně děti s nízkým sebevědomím opakovaně nachází různé odlišnosti a drobné vady, jako jsou například oči příliš od sebe, nebo naopak u sebe, příliš vlnité nebo naopak rovné vlasy, velký, nebo naopak malý nos apod. Často tyto své objevy zveličují a trápí se pro ně. U některých dospívajících nabírá nespokojenost s vlastním tělem téměř až bludného charakteru, kterou nazýváme dysmorfofobie. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 161)

Hodnocení sám sebe není jen o zevnějšku. Pubescent se musí vyrovnávat s tím, jaký je „uvnitř“. Začíná si všimnout nových myšlenek, impulzů, nálad a pocitů. Spokojený extravert se může stát zasněným, zamyšleným, tčejícím, trpícím, a přesto fascinovaným introvertem, který je okouzlen svým vnitřním obrazem. O těchto pocitech a nových zkušenostech není pubescent schopen s nikým mluvit. Předem se cítí nepochopen či tuší, že „prozkoumávat“ své nitro musí sám. Má pocit, že jeho myšlenky a pocity jsou tak jedinečné, že je nikdo jiný

nezažívá. Straní se společnosti, protože má pocit, že mu nikdo nerozumí a po chvíli zase utíká před samotou do „řídící tlupy“. (Říčan, 2014, s. 180)

## 1.2.2 Vztah s rodiči

Rodinu definujeme jako společenskou skupinu spojenou manželstvím nebo pokrevními vztahy, vzájemnou pomocí a odpovědností (Hartl, 2004, s. 198) Podle Pernerové (2000, s. 56) je „rodina původně osudovým společenstvím – projevuje se to povinností stát při sobě, manželé se při uzavření sňatku zavazují, že budou věrně stát při svém protějšku v dobrém i ve zlém. Stát při sobě se jasně odlišuje od bojovného postoje proti sobě a od konkurenčního, srovnávacího postoje vedle sebe“.

Pro stabilitu, funkčnost a harmonii rodiny je důležité mít ujasněné role a identifikovat se s nimi. Dále je podstatná správná komunikace mezi členy, respektování autonomie každého člena, jasnost vedoucí role (hlava rodiny) a včasné řešení konfliktů. Zároveň musí mít mezi sebou vzájemnou důvěru a podporu ostatních a cítit emoční blízkost druhých. Pak jsou schopni řešit společně problémy, uznávat hodnoty a postoje ostatních, mít mezi sebou uspokojivé vztahy a domluvit se na kompromisu. Každý člen rodiny musí mít pocit stability, protože právě ta je stěžejní ve chvílích, kdy se on sám dostane do osobní krize nebo nepříjemné situace. (Šulová, Fait, Weiss, 2011, s. 180)

Pro zdravý rozvoj každého jedince jsou důležité zdravé vztahy v rodině. Matky by měly být pro své dcery oporou v rozvoji ženské role (srov. vztah filmové Malee s matkou – samoživitelkou, zaneprázdněnou svou kariérou). Jejich vztah je zpravidla založen na vzájemné podpoře, s důrazem na podporu mezilidských vztahů a na péči o druhé. V období puberty bývá tato vazba někdy ohrožena vzájemnou rivalitou, vyplývající z potřeb dcery zdůrazňovat vlastní ženskou roli. Matka je mnohdy, i proti své vůli, vmanipulována do pozice konkurentky. Vztahy otce a syna bývají v tomto období někdy velmi vyhraněné. Podstatným symbolem proměny vztahů otce a syna je změna poměru jejich kompetencí a fyzických znaků. Otec by měl rozvíjet synovo sebevědomí a poskytovat mu korekci jeho chování. Leckdy se syn vymezuje ve vztahu k otci, protože je pro něho významný a chtěl by se mu vyrovnat. Otec je také důležitý jako model mužské role pro své dcery (viz Malee ve filmu). Ty někdy zkoušejí, jakou reakci vyvolá jejich ženské chování. Reakce otců bývají různorodé – od odmítání těchto projevů až po jejich akceptaci, která může vyvolávat žárlivost na její vrstevnické ctitele. (Vágnerová, 2000, s. 242–243)

Každé dítě se snaží najít svůj způsob, jak se osamostatnit a získat tak potřebnou nezávislost bez toho, aby ztratilo pozitivní rodinné vazby. Často mají potřebu přehánět rozdíly v chování, názorech, zájmech a v hodnotách u svých blízkých. Bouří se tak proti svým rodičům, kritizují je (Leonard), stydí se za projevy jejich lásky nebo jim vytýkají jejich nedostatky. Nestojí o jejich přílišnou kontrolu. Na druhou stranu někdy až nekriticky přijímají nové životní cíle a nové vzory. Utíkají tak ke zdánlivě ideálnějším vztahům. Když se dospívajícímu nepodaří přenést část svých vazeb na vrstevníky a uvolnit se tak z přílišné závislosti na rodičích, může docházet k obtížím, které jsou mnohdy pro okolí nepochopitelné. Jedinec může začít své rodiče přehlížet a pohrdat jimi. Své chování se pak snaží „racionalizovat“, protože mu sám nerozumí. Následně je vysvětluje jako nerozumné chování rodičů. Někteří dospívající čelí ztrátě rodičovské lásky pasivním odmítnutím nových vztahů a vrací se tak do předchozího stupně infantilní závislosti na rodičích. Občas se jedinci začnou uzavírat do svého vlastního nitra (viz Jacob ve filmu), nechávají se unášet denním sněním a fantazií o nereálné budoucnosti. Vyžívají se v pocitech utrpení a ublížení. To může mít vážné dopady na změnu osobnosti jedince. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 153) upozorňují na to, že „u predisponovaných jedinců se mohou pocity úzkosti a nejistoty vyhrtotit jako dominující rys osobnosti. V extrémních případech dochází při kombinaci více faktorů ke vzniku otevřené patologie s vegetativními poruchami, neurotickou symptomatologií, popřípadě ke vzniku psychotických poruch.“

### **1.2.3 Vztah s vrstevníky**

S postupným odpoutáváním se od rodiny vzrůstá potřeba jedince začlenit se do vrstevnické skupiny. Je to hlavně kvůli věkové blízkosti a řešení podobných problémů. Vrstevníci poskytují dospívajícímu oporu během utváření individuální identity. Být součástí určité skupiny mu pomáhá snižovat pocit individuální odpovědnosti, a tím se zvyšuje pocit sebejistoty a sebevědomí. (Vágnerová, 2005, s. 371) Pro dospívající je to náhrada jistoty, kterou dříve nalézali v rodině. Je to součást přípravy na nové emoční vztahy, které budou trvat do dospělosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 155)

Ve skupině se dospívající dostává do jiných rolí, než které jsou dostupné ve společnosti dospělých. Záleží na schopnostech a osobnostních kvalitách jedince, jakého postavení mezi vrstevníky dosáhne. To pro něho má velkou subjektivní hodnotu. Dospívajícím mohou vrstevnické vztahy pomoci naleznout uspokojení určitých psychických potřeb, kterými je

například potřeba smysluplného učení, kdy skrze kontakt s vrstevníky získávají nové zkušenosti. Navíc spolu často hledají nová řešení různých situací a společně se učí sociálními strategiemi. Taková skupina je zdrojem sociálního učení. (Vágnerová, 2005, s. 370)

Kromě členství ve vrstevnické skupině je pro pubescenta důležité nalézt věrného kamaráda nebo kamarádku (stejného pohlaví). Mají tak možnost se mu svěřit se vším, co potřebují. Tráví spolu mnoho času a dospělí se často diví, kolik si toho mají co povídat. Jejich vztah je velmi osobní a díky tomu si dokáží sdělit i to, co by patrně nikomu jinému říci nedovedli. Takováto důvěrná přátelství často vydrží řadu let. Někdy dokonce i celý život. (Říčan, 2014, s. 184)

#### **1.2.4 Vztah ke škole a vzdělání**

Kritika učitelů v období pubescence je velmi běžná. Třídní kolektiv je vnímavým pozorovatelem. Žáci okamžitě komentují každé zaváhání, chybu či osobní nedostatek. Kladný vztah k učitelům naopak dávají pubescenti najevo s ostychem a s opatrností. Jedinci se totiž obávají, že jejich sympatie budou pokládány za šplhounství. (Říčan, 2014, s. 181)

Pubescenti si cení učitele, který nezdůrazňuje svou autoritu a nadřazenost. Oceňují učitelovu dobrou náladu, smysl pro humor, zájem o žáky a ochotu vyslechnout jejich názory. Jsou rádi, když na ně učitel pohlíží aspoň do jisté míry jako na rovnocenné partnery (viz Leonard ve filmu). Takový učitel posiluje jistotu dospívajících, utvrzuje je v jejich nové identitě a skrze zpětnou pozitivní vazbu kladně ovlivňuje jejich motivaci ke školní práci. Další důležitou součástí učitelova chování je jeho stabilita – dodržování stanovených pravidel i emocionální ladění. Nervózní a náladový učitel v žácích vyvolává napětí a tím následně narůstá četnost problémů. (Vágnerová, 2000, s. 237)

#### **1.2.5 Lásky a sexualita**

Primitivní formy sexuální aktivity začínají mnohem dříve než v období pubescence. Sexualita v tomto období závisí na fyziologických procesech – na činnosti hormonů a zároveň na sociálních podmínkách jedince a kulturních normách společnosti. (srov. Weiss, Zvěřina, 2001) Mezi pubescenty jsou rozdílné společenské normy sexuálního chování. Akceptují zájem o protější pohlaví a zároveň zavrhuje heterosexuální styky. Ve společnosti i ve škole je snaha o dostatečnou sexuální informovanost a současně je dostupné značné množství medializovaných sexuálních praktik. Ne vždy v této oblasti získají pubescenti

dostatek reálných informací. To může u nezralých jedinců vyvolávat nadměrná očekávání. (Říčan, 2014, s. 184–185)

Významným zdrojem sexuálních zkušeností jsou pro pubescenty autoerotické praktiky. Z výzkumů o sexuálním chování se dozvídáme, že chlapci začínají masturbovat ve 13 letech a dívky v 17 letech. Dále bylo zjištěno, že v souvislosti s větší informovaností žen a větší uvolněností sexuálního chování, stoupá počet dívek přiznávajících masturbaci. S autoerotickými zkušenostmi začínají dříve chlapci než dívky a jejich frekvence je u nich častější. (Weiss, Zvěřina, 2001, s. 58)

Problematikou sexuálního chování v České republice se dlouhodobě zabývají Weiss a Zvěřina. Podle jejich četných průzkumů se dozvídáme, že hranice zahájení pohlavního života se stále snižuje, často pod hranici stanovenou zákonem. Snižuje se rozdíl ve věku mezi muži a ženami. Dále došlo k nárůstu předmanželských pohlavních zkušeností a zvyšuje se věk prvního sňatku. Tyto údaje jsou ovšem velmi proměnlivé. Ovlivňují je sociokulturní a socioekonomické činitele společně s celkovým životním stylem jedince. (Janiš, Dvořáková, 2002, s. 46)

## 2 Profesní vidění učitelů

Výzkumná část diplomové práce se zabývá diagnostikováním profesního vidění studentů – učitelů na jejich vstupu do pětiletého magisterského studia Učitelství pro 1. stupeň. Aby mohly být stanoveny dílčí cíle výzkumu, je nejprve třeba ozřejmit pojem profesní vidění a s ním úzce propojené termíny profesní vědění a profesní jednání. Podle Pavlasové a kol., 2018, s. 5–7) prezentují profesní vidění jako důležitý spojník mezi profesním věděním a profesním jednáním. Problematice profesního vidění je zejména v zahraničí věnována velká pozornost a to především u budoucích učitelů exaktních předmětů. U nás k tomu téma existují zatím jen ojedinělé studie. (Podrobněji Pavlasová a kol., 2018).

### 2.1 Vymezení pojmů k tématu profesní vidění

**Profesní vidění** (angl. *professional vision*)

Podle Janíka a kol. (2016, s. 11) profesní vidění „chápeme jako schopnost profesionálů identifikovat a promýšlet podstatné aspekty profesních situací. Profesní vidění je v tomto ohledu předpokladem profesionality.“ Termín profesní vidění poprvé použil Goodwin (1994, s. 606) jako označení jednoho z parametrů profesí obecně. Vymezuje soubor pojmů, jež používají členové dané profese, aby strukturovali události v oblasti, kterou se jejich profese zabývá. Vidění vzniká propojením pozorovaného s těmito pojmy. (Pavlasová, 2017, s. 85)

**Profesní vědění** (angl. *professional knowling/knowledge*)

Profesní vědění je souhrn poznatků a znalostí, které má určitá profese a její příslušníci k dispozici. Podle Brommeho (1992, s. 9–10, in Minaříková, Janík, 2012, s. 184) se profesní vědění skládá z „teoretických elementů a pravidel, stejně jako ze zkušeností a postojů učitele [...], zahrnuje také představy o hodnotách“.

Koncept profesního vědění pojímáme více ze široka než pojem znalosti. Podle Píšové (2005, s. 6) se jedná o „syntézu teoretického poznání a zkušeností, na základě kterých je dále nové poznání vytvářeno.“

### **Profesní jednání** (angl. *professional action*)

Termín profesní jednání poukazuje na soubor praktik realizovaných v rámci konkrétní profese. Zpravidla se jedná o způsoby, které jsou v dané profesi akceptované a etablované (*lege artis*). Kelly (1995, in Janík a kol., 2016, s. 163) chápe tuto činnostní složku jako prvek pojmu kompetence.

V pojmu profesní vidění je zahrnut i proces výběrového zaměření pozornosti a přemýšlení na základě vědění, kterým se řídí jednání profesionálů v situacích souvisejících s jejich profesemi. Profesní vidění je také atributem profesnosti a jeho kvalita a vysoká úroveň poukazují na expertnost. (Janík T. a kol., 2014, s. 151)

## **2.2 Učitel (student) a jeho profesní vidění**

Do výkonu učitelské profese je zahrnuto mnoho činností. Hovoří se o velkém množství administrativních úkolů, které mají učitelé plnit a množství práce mimo třídu (viz profesiografické výzkumy učitelů, např. Babiaková, 2012). Stěžejní činností učitele je (a měla by být) především výuka – práce ve třídě s konkrétními žáky na předem jasně stanoveném obsahu. (Minaříková, 2015, s. 10)

Profesní vidění je spolu s profesním věděním a profesním jednáním jedním ze základních rozměrů učitelské profesionality. (srov. Minaříková, Janík, 2012, s. 181–184)

Profesní vidění se rozvíjí ze schopnosti všimnout si („*ability to notice*“). Významnou součástí je schopnost rozpoznat detaily vztahující se k hlavním atributům teorie a ke specifickým dané skupiny. Profesní vidění je úzce provázáno s profesním věděním a jednáním. Učitelé musí dokázat identifikovat důležité okamžiky výuky a přemýšlet o nich i během přímé pedagogické činnosti. Jedině tak mohou činit informovaná a zasvěcená rozhodnutí. (van Es, 2009, s. 101)

Pro učitele experty (učitelé působící v učitelské profesi delší dobu) je charakteristický jev, který se označuje jako schopnost všimnout si. Tento jev má tři hlavní složky: (1) schopnost rozpoznat podstatné, (2) vidět provázanost mezi specifiky a širšími koncepty a (3) přemýšlet o konkrétních situacích v kontextu. Jak se učitel zachová a jak bude jednat, se odvíjí od toho, co o dané situaci ví, jak ji dokáže zkoumat a od toho se odvíjí jeho další jednání. (Janík, Minaříková a kol., 2011, s. 64)

Schopnost určit jednotlivé jevy, které jsou podstatné při vzdělávání dětí, je důležité jak pro zdařilý rozvoj profesních dovedností, tak zároveň pro rozvoj profesního myšlení budoucího učitele. Na co student soustředí svou pozornost, to následně reflektuje a hlouběji o tom přemýšlí. Pojmový aparát studenta se rozvíjí uvažováním o daných jevech a jejich verbalizováním. To znamená, že student touto cestou přijímá do svého slovníku novou odbornou terminologii. Zaměřením pozornosti na významná hlediska vzdělávacího procesu, se tvoří pevné základy pro rozvoj reflektivních dovedností. (Syslová, 2016, s. 463)

Profesní vidění v učitelské profesi je zkoumáno v zahraničí poměrně často. Vzhledem k tomu, že učitelovo vnímání situací ve výuce má vliv na jeho rozhodování a jednání, může mít následně důsledky pro úroveň kvality výuky a ovlivnit výsledky žáků. (Minaříková, Janík, 2012, s. 193) Díky absolvování přednášek a cvičení obecné a oborové didaktiky a následné pedagogické praxe dochází v průběhu učitelské přípravy ke změně profesního vidění. (Pavlasová, 2017, s. 85)

### **2.3 Rozvoj profesního vidění pomocí videoanalýzy**

Jedna z částí předmětu Úvod do pedagogiky, kterého se studenti 1. ročníku účastnili, byla zaměřena na rozvoj profesního vidění a vědění. Prostředkem pro podporu zcitlivění studentů k této problematice a podpoře jejich profesionalizace byla zvolena metoda videoanalýzy. Proto jsou v následující kapitole popsány možnosti využití této metody. Zatímco se ale videoanalýza (videotréning) používá v naprosté většině případů především k rozboru a reflexi hospitované nebo odučené vyučovací hodiny, studenti v tomto případě pracovali s filmem uměleckým, neautentickým, podle scénáře, s profesionálními herci a filmovým štábem a postprodukcí ve filmové laboratoři. Tím byla videoanalýza ukotvena v odlišném kontextu (významný vliv měl umělecký účinek daný výkony herců, kvalitou scénáře, režie, střihu, hudby...), než jak je obvyklé při běžném využívání videoanalýzy v pedagogické praxi. Jelikož však pedagogický výzkum věnovaný metodě videoanalýzy popisuje především její užití právě při rozboru autentických (neuměleckých) nahrávek, čerpám inspiraci pro širší rámec k této diplomové práci zde. Dalším zdrojem poznatků by mohla být literatura věnovaná metodice práce s filmovými dokumenty anebo filmové (mediální) výchově obecně. Do této hloubky však vzhledem k limitovanému rozsahu práce nebudu zacházet.

Učitel má v průběhu výuky omezenou možnost věnovat pozornost více aspektům najednou, proto si všímá jen některých situací. Během studia i praxe se budoucí učitelé učí vyhodnocovat, které situace jsou podstatné a nezbytně vyžadují jeho pozornost. Pro osvojení této dovednosti se ve výuce používá metoda videostudie. Student (učitel) má při ní možnost vrátit se k jednotlivým situacím, které během výuky neviděl nebo se jimi neměl čas zabývat. Pozorovateli videa se tak nabízí možnost porovnávat své zkušenosti s danou situací v praxi. Tímto způsobem dochází k lepšímu pochopení smyslu pozorovaných jevů. (van Es, Sherin, 2010 s. 156)

Cílem videoanalýzy je naučit se všimnout si. Učitel má možnost všimnout si toho, co v průběhu výuky nezaznamenal. Skrze metodu videostudie má člověk možnost zlepšovat svou schopnost analyzovat a interpretovat situační jevy ve společenství lidí (skupina studentů, pedagogický sbor). Prostřednictvím této metody má jedinec možnost rozvíjet schopnost komentovat výuku a pomocí svých názorů a kritických pohledů dalších členů videoklubu si vytvářet různé pohledy na danou problematiku. (van Es, 2009, s. 143)

Videostudie však s sebou může nést i nedostatky. Kritika směřuje ke způsobu zaznamenání pouze části hodiny. Pozorovatelé (výzkumníci/hodnotitelé), mohou tímto způsobem dospět k urychleným závěrům, ovlivněným nedostatkem výukových kontextů. Další riziko s sebou nese proměna role aktéra (učitele) na roli pozorovatele. V jistých ohledech je to odlišná role. Ne všichni jsou schopni pozorovat, vidět a následně popisovat, hodnotit a interpretovat obsah vlastní videonahrávky. (van Es, Sherin, 2010 s. 157)

Problematikou jevů spojených s hodnocením učitelské práce prostřednictvím videa se zabývala také Stokero (2008, s. 374–376) ve svém výzkumu s názvem *Learning and teaching linear functions*. Výzkum se zabýval reflexí hodin matematiky na školách. Byl prováděn po dobu sedmi až deseti týdnů. Cíl výzkumu byl zaměřen na zkoumání pozorování schopnosti všimnout si (*ability to notice*) u studentů. Nejprve probíhalo individuální hodnocení, následně došlo ke skupinové reflexi. Na závěr se jednotlivé výpovědi obou skupin porovnávaly mezi sebou. Dovednost reflektovat byla pro výzkum rozdělena do pěti úrovní: popis, vysvětlení, vyvození teorie, konfrontace a detailnější analýza.

V průběhu výzkumu prováděného Stokero (2008, s. 389) byly pozorovány čtyři základní změny ve schopnosti reflektovat viděné. Vlivem pravidelného hodnocení výuky došlo u studentů k posílení vztahu k jednotlivým úrovním reflektování. Začali své výpovědi

podporovat popisem konkrétních situací a proměnil se způsob jejich myšlení a analyzování. Celý proces ovlivnil i rozvoj jejich pedagogických postupů a schopnost vnímat a pochopit uvažování žáků. Opakované reflektování počínání druhých, posílilo u studentů schopnost všimnout si. (Podrobněji van Es, 2009).

# PRAKTICKÁ ČÁST

## 3 Charakteristika výzkumného šetření

Seminární práce, později použité pro potřeby této magisterské práce, byly závěrečným výstupem studentů 1. ročníku kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň, po absolvování předmětu Úvod do pedagogiky na Katedře primární pedagogiky, která je součástí Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Jednalo se o zimní semestr ve studijním roce 2014/2015. Zúčastnilo se ho 44 studentů. V průběhu semestru studenti měli za úkol v rámci domácí přípravy zhlédnout film „Dvanáctiletí“ a podle předem zadaných otázek zpracovat vlastní náhled na problematiku dospívání dětí vyobrazenou ve filmu. Všichni studenti esej vypracovali a jejich práce se následně staly předmětem obsahové analýzy výzkumné části předkládané práce.

### 3.1 Cíle výzkumné části práce

#### Hlavní cíl

- Vypracování obsahové analýzy písemných esejí zaměřené na profesní vidění studentů 1. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ k problematice dospívání dětí vyobrazené ve filmu „Dvanáctiletí“ (Twelve and Holding, Michael Cuesta, 2005).

#### Vedlejší cíle

- Klasifikovat, kterých zlomových momentů, v návaznosti na zadané otázky, si studenti všímají.
- Vymezit, jak studenti objasňují jednotlivé oblasti a jak je hodnotí.

#### Výzkumná otázka

- Čeho si studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve filmu všímají a jak o daných problémech uvažují?

### 3.2 Způsob analýzy a interpretace dat výzkumného šetření

Jak bylo uvedeno výše, práce se zabývá obsahovou analýzou studentských esejů. Do výzkumného šetření byly zařazeny všechny seminární práce studentů v kurzu, celkem 44, v úhrnném rozsahu 232 normostran textu.

Jednotlivé eseje byly nejdříve anonymizovány čísly (1–44). Metodou kódování byly stanoveny významové jednotky. V rámci tohoto výzkumného šetření jsou významovými jednotkami hlavně krátká slovní spojení a myšlenky, které byly v textu vyhledány a označeny. Vzhledem k tomu, že analýze bylo podrobena značné množství písemného materiálu, bylo nutné pracovat velmi pečlivě a zevrubně. Vzhledem k nalézání nových kategorií a významů bylo třeba se k jednotlivým esejím několikrát vracet.

V následujícím kroku byly stanoveny oddíly výzkumu. Některé se shodují s otázkami ze zadání seminární práce. Jiné vznikly na základě jednotnosti myšlenek, které studenti v esejích uváděli. Jednotlivé oddíly výzkumu byly poté rozpracovány dle významu kódů a dále rozčleněny na jednotlivé analytické kategorie a subkategorie. Po důkladné analýze všech textů byla vypočítána frekvence jednotlivých hesel. To vše bylo poté uspořádáno do tabulek. Každá tabulka znázorňuje jeden výzkumný oddíl. Ten má své číslo podle logického uspořádání oblasti, která je v něm vyjádřena. Všechny tabulky obsahují přehledně očíslované analytické kategorie a subkategorie. Dále jsou v tabulkách uvedeny nejčastěji používané významové jednotky a procenta prací, ve kterých se vyskytly. Ve výzkumném šetření jsou zahrnuty pouze analytické kategorie s vyšší frekvencí významových jednotek uvedených v esejích. V případě, že bylo v zájmu výzkumného šetření některé kategorie porovnat, byla do tabulek zanesena i data významových jednotek s nižší četností uvedení.

Ke grafickému uspořádání získaných dat jsou veškeré výsledky výzkumného šetření rozvedeny písemně s použitím vybraných citací, které dokládají význam zvolených kategorií. Pro snazší orientaci v textu je začátek každé popisované kategorie očíslován shodně s číslem uvedeným v tabulce. Číslo je uvedeno vždy na začátku textu v hranaté závorce. Pro ještě větší přehlednost jsou nejčastěji uváděné významové jednotky zvýrazněny v textu tučně.

Na konci každého výzkumného oddílu jsou jednotlivá data shrnuta ve stručném závěru. V něm jsou slovně popsány a ozřejměny zjištěné údaje. Kapitola Závěr obsahuje krátké shrnutí celého výzkumného šetření a naplnění výzkumného šetření.

## **4 Metody výzkumu**

Předkládaná magisterská práce zpracovává data ze studentských esejí pomocí kvantitativní obsahové analýzy textu. K tomu byla použita metoda otevřeného kódování. Objektem výzkumu je hledání a třídění zásadních momentů zpracovaných v písemných pracích studentů. Následná zjištění jsou kategorizována a okomentována pomocí obsahové analýzy.

### **4.1 Esej**

V současnosti slovo esej často chápeme jako označení pro jakoukoli písemnou práci, napsanou na stanovené téma. Podle Akademického slovníku cizích slov (2000, s. 204) má ale jiný význam, který je vysvětlen takto: „esej je úvaha duchaplně a na vysoké (umělecké) stylistické úrovni pojednávající o otázkách kultury, filozofie a aktuálních společenských problémech.“ Jedná se o literárně odborný publicistický útvar. Má střední nebo kratší rozsah. Psaní eseje klade velký důraz na autorovy odborné znalosti v dané problematice. Úkolem je posoudit nějaký problém v širším kontextu a navrhnout jeho řešení.

### **4.2 Obsahová analýza**

Jedná se o výzkumnou metodu využívanou v kvantitativním výzkumu. Bernard Berelson (1954, in Gavora, 2000, s. 118) ji definoval jako „výzkumnou metodu, která umožňuje, systematický a kvantitativní popis zjevného obsahu textu“. Používá se především pro hodnocení a analýzu souvislých písemných projevů. Zaměřuje se na určení četnosti výskytu konkrétních slov nebo myšlenek. Jde o časově náročnou metodu. V pedagogickém slovníku se setkáme hned se dvěma výklady tohoto pojmu: 1. „Obsahová analýza je výzkumná metoda zaměřená na identifikaci, porovnávání a vyhodnocování obsahových prvků textu i neverbálních komunikátů. V pedagogickém výzkumu se často používá při analýze dokumentů, výpovědí informantů aj. 2. V obecnějším smyslu jakékoli vyhodnocování informací týkajících se určitého tématu, např. poznatků publikovaných k určité problematice.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 143)

### 4.3 Otevřené kódování

Technika otevřeného kódování je považována za jednoduchou, ale účinnou metodu výzkumu, která má široké využití v kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Švaříček a Šedřová (2007, s. 211) říkají, že: „Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník pracuje.“ Jde o to, že je text rozdělen na menší jednotky. To mohou být slova, věty, odstavce. Následně jsou jim přidělené kódy. Jedná se o označení, které má vystihnout jejich vyjádření. Poté v textu každé shodné jednotce přidělujeme stejný kód (označení).

Strauss, Corbinová (1999, s. 51) popisují tři hlavní způsoby otevřeného kódování, mezi které patří: analýza textu řádek po řádku (prověřování jednotlivých slov a vět), po větách a odstavcích (Jakou hlavní myšlenku nese věta nebo celý odstavec?), uchopení textu jako celku (O co se jedná?). Za účelem rozkódování studentských esejí jsou využity první dva způsoby kódování.

### 4.4 Reliabilita výzkumu

Reliabilita neboli spolehlivost výzkumu má zaručit, že pokud budeme opakovaně měřit stejnou věc, získáme totožné výsledky. V Akademickém slovníku cizích slov (2000, s. 656) se dočteme, že reliabilita znamená „spolehlivost, hodnověrnost, vlastnost textu, postupu apod. dosahovat při opakovaném měření za stejných podmínek týchž výsledků.“

Podle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 39) je v kvalitativním výzkumu reliabilita vysoká vzhledem k tomu, že dochází ke standardizovanému měření konkrétního výseku reality. Gavora (2000, s. 121) tvrdí, že čím jsou analytické kategorie přesněji vymezené, tím je reliabilita obsahové analýzy vyšší. Pokud jsou ale kategorie stanoveny příliš úzce, dochází ke snížení reliability. Naopak široce určené kategorie ji zvyšují (dochází však ke snížení jemnosti diferenciací).

Aby bylo dosaženo co nejvyšší reliability při psaní této práce, byl vytvořen systém otevřeného kódování, na jehož základě byly eseje následně posuzovány. Ve snaze o co nejvyšší reliabilitu, byly všechny práce analyzovány minimálně dvakrát, některé práce vzhledem k náročnosti textu i vícekrát. Celkem bylo hodnoceno 232 normostran textu. Reliabilita předkládaného výzkumu může být vzhledem k použití techniky obsahové

analýzy textů a poté otevřeného kódování ovlivněna osobní zkušeností a profesním viděním autora výzkumu.

#### **4.5 Autoři esejí**

Autory esejí, které se následně staly předmětem výzkumu, bylo 44 studentů 1. ročníku kombinovaného studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity v Praze. Vypracování a odevzdání eseje bylo podmínkou pro získání zápočtu ze studijního předmětu Úvod do pedagogiky ve studijním roce 2014/2015. Mezi respondenty bylo 38 žen a 6 mužů. Všechny eseje se staly předmětem tohoto šetření. Nebylo dále zjišťováno, zda a případně kolik respondentů pracuje ve školství nebo pomáhajících profesích a jaká je délka jejich praxe.

#### **4.6 Zadání seminární práce**

Studenti předmětu Úvod do pedagogiky vypracovali eseje na toto zadání:

Napište esej v rozsahu 3 A4, ve které uvedete:

1. Jaké otázky si nad filmem kladete, jaké myšlenky/emoce/pochyby/nesouhlas apod. ve Vás film vzbuzuje?
2. Nakolik realistické hodnotíte problémy dětí vyobrazené ve filmu?
3. Vyberte si jednu z dětských postav a uveďte výchovný kontext (významné formotvorné faktory její osobnosti – vnitřní a vnější podmínky), důležité momenty pro interpretaci jejích činů, predikujte vliv prožité životní zkušenosti postavy na její budoucí vývoj a z toho vyplývající výchovné cíle.
4. Pokuste se o zobecnění výchovných úkolů dospělých vůči dětem ve věku 12 let.
5. Doporučil/a byste tento film někomu dalšímu? Vidíte nějaký smysl ve zhlédnutí tohoto filmu v rámci profesní přípravy studentů učitelství?

## 5 Film „Dvanáctiletí“

Výzkumná část práce se zabývá analýzou esejí, které studenti psali jako reakci na zhlédnutí film „Dvanáctiletí“. Vzhledem k tomu, že úkolem bylo zachytit pro ně stěžejní momenty filmu, je třeba si film blíže přestavit.

Autorem filmu *Dvanáctiletí* (Twelve and Holding, 2005) je americký režisér Michael Cuesta. Scénář k filmu napsal Anthony Cipirino a film natočil Romeo Tirone. Jedná se o 90minutový film, který je dostupný v anglickém originále, pouze s českými titulky. Snímek je zřetelně rozdělen na tři příběhy, které se vzájemně prolínají. Děj se odehrává na jednom nejmenovaném americkém předměstí v nespecifikované době. Jde o přátelství třech dospívajících dětí ve věku dvanácti let, z nichž každý zažije určitou událost, která výrazně ovlivní jeho další jednání. „Každý z nich svým způsobem vybočuje z řady a každý je za to svým okolím tvrdě trestán.“ (Twelve and Holding, online, 2005). Díky filmu máme možnost sledovat uvažování jednotlivých aktérů, jejich hloubku prožívání situací a v neposlední řadě, jak jednotlivé události ovlivnily chod celých rodin, ve kterých děti vyrůstaly.

### Jacob

Jednou z hlavních postav je introvertní Jacob, ztvárňuje ho Conor Donovan. Jde o chlapce, který se narodil s mateřským znaménkem přes polovinu tváře – **hemangiomem**. Má dvojče, bratra Rudyho, který tuto viditelnou skvrnu nemá. Jacob celý svůj život bojuje s pocitem zavržení společností a hlavně pocitem méněcennosti u svých rodičů. Jednoho dne se Jacob a jeho bratr Rudy domluví, že společně se svým kamarádem Leonardem přespí v jejich domku na stromě na kraji lesa za městem. V tu samou chvíli se jiní dva chlapci (Jeff a Kenny), se sklony k patologickému chování, rozhodnou domeček vypálit a vyřídít si tak s dvojčaty „účty“ z předchozího dne. Rudy bohužel na stromě uhoří. Tato nešťastná událost zasáhne celou rodinu. Jacob má pocit ještě většího zavržení ze strany rodičů a celou situaci vnímá tak, že jeho rodiče by byli raději, kdyby místo bratra zemřel on. Jeho matka nese událost velmi těžce. Utápí se v bolesti ze ztráty syna a jediné, co si přeje, je smrt chlapců, kteří oheň založili. Otec se naopak snaží city potlačit a chce žít dál normálním životem jako by se nic nestalo. Ve víře, že jen tak se dá smutku čelit. Místo toho, aby rodiče upřeli svou pozornost k jejich jedinému synovi, rozhodli se, že adoptují přibližně stejně starého chlapce. Jacob to chápe jako snahu rodičů najít si náhradu za jeho bratra a také někoho, komu opět budou dávat více lásky než jemu. Rozhodl se proto, že se pomstí. Vybral si k tomu velice

krutý způsob. Během roku, který Jeff a Kenny (chlapci, kteří vypálili domeček) trávili v nápravném zařízení, je Jacob pravidelně navštěvoval a psychicky deptal. Jeden z chlapců nátlak nevydržel a spáchal sebevraždu. S druhým chlapcem se pak naoko skamarádil a společně naplánovali útěk do Mexika. Místo toho ho však dovedl na místo tragédie, kde se během té doby začal stavět dům. Jacob chlapce zastřelil a zahrabal do základů domu. Následující den stavbaři vylévali základovou desku domu a mrtvolu pohřbili pod betonem.

### **Malee**

Další hlavní postavou je Malee, kterou ztvárňuje Zoë Weizenbaumová. Malee je předčasně vyspělá dcera psychoterapeutky, která vyrůstá pouze se svou pracovně vytíženou matkou. Matka k výchově své dcery přistupuje profesionálně, stejně jako k terapeutickým sezením se svými klienty. Nemá na dceru příliš času, a tak většinu problémů řeší s Malee jen vyřčením krátké odborné poučky a opět odejde do práce. Otec o dívku nikdy nejevila zájem a neudrží spolu žádný kontakt. Dokonce odmítá i telefonické hovory. V den, kdy u Malee nastane první menstruace, není v jejím okolí nikdo, s kým by o tom mohla mluvit, protože její matka opět nemá čas. Po čase Malee potká dospělého muže (Guse), který jí citlivě naslouchá. Sám má osobní problémy a chápe, že se dívka potřebuje někomu svěřit. Dává jí najevo svou pozornost a věnuje jí čas. Malee cítí podporu, a tak se muži svěřuje čím dál častěji a bere ho jako svou oporu. Jednou ho Malee pozvala na koncert školního orchestru, kde hrála na příčnou flétnu. On její vystoupení náležitě ocenil. Matka Malee opět neměla čas přijít. Po čase se Malee do Guse zamiluje. Tento vztah přeroste do stádia, kdy dívka tajně navštěvuje jeho byt. Uklízí mu, vaří, a nakonec se před ním celá svlékne a očekává přijetí. Muž však dívku odmítne a zavolá její matce. Ta si dceru se studem odváží. Po nátlaku dcery se rozhodne, že společně navštíví jejího bývalého manžela. Malee tak má možnost vidět se s otcem a uzavřít jednu kapitolu svého života. Ve filmu je ale zachycena jen cesta autem, a tak si setkání s otcem můžeme jen domýšlet.

## Leonard

Posledním z trojice kamarádů je Leonard, kterého ztvárňuje Jesse Camacho. Jedná se o chlapce, který pochází z rodiny, která žije konzumním způsobem života. Leonard trpí stejně jako zbytek jeho rodiny obezitou. Vlivem pádu ze stromu u něj dojde ke ztrátě čichu a chuti. Zdravotní sestra v nemocnici mu nabídne jablko. Leonard nikdy ovoce ani zeleninu nejedl. Sestra ho přesvědčí, že křoupání mu částečně vynahradí požitky z jídla. Po návratu z nemocnice se vrací zpět do běžného života. V průběhu jedné hodiny tělesné výchovy mu začne být jeho obezita na obtíž a rozhodne se zhubnout. Podporu najde u svého učitele tělocviku, který věří, že Leonard může shodit přebytečná kila a být dobrý například ve fotbale, který má tak rád. Chlapec tak přijímá vnější podnět od učitele, který ho vede ke změně uvažování a k sebevýchově. Aby mohl Leonard svá nově přijatá vnitřní pravidla realizovat, pustí se do náročné převýchovy vlastní rodiny. Zde se setkává s nepochopením. Rodina chce dál žít nezdravě a přejídat se, protože to považují za normu jejich života. Dá se říci, že si na tom zakládají. Leonard si však jde za svým. Chodí pravidelně běhat, staví si vyšší a vyšší cíle, mění své stravovací návyky. Můžeme tak říci, že je ideálně sebemotivován. Jeho rodina se mu však staví na odpor. Zakáží mu jeho oblíbený pánský výlet s několika rodinami z okolí a on tak zůstává doma sám se svou matkou, která je hlavním propagátorem nezdravého životního stylu v jejich rodině. Leonard se jí snaží získat na svou stranu, ale po neustálém odmítání matkou se rozhodne ji uvěznit ve sklepě, pouze se sklenicí vody a jablkem. Svou nezkušeností a neopatrností chlapec způsobí unikání plynu z plynového vařiče. Málem umírá na otravu plynem. Na poslední chvíli ho však zachrání jeho matka, která se z posledních sil a hnaná mateřským pudem dostane ze zajetí. Po hraniční krizové situaci nastává vzájemné udobření a porozumění. Leonardovi se tak podaří přenést svou sebevýchovu i na ostatní členy rodiny.

## 5.1 Charakteristiky hlavních postav

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 1	nejčastěji uvedená charakteristika	celkový počet esejí	počet uvedení	%
1.1		Jacob	snížené sebevědomí, slabý, bojácný, nedává najevo své pocity	44	30	68 %
1.2		Malee	chytrá, osamělá, nízké sebevědomí	44	21	47 %
1.3		Leonard	trpělivý, laskavý, silná vůle, uvědomělý, sebe motivovaný, klade si vyšší cíle	44	35	79 %

[1] První oddíl výzkumného šetření se zabývá osobnostní charakteristikou stěžejních protagonistů filmu. V této části je cílem ozřejmit jednotlivé povahové rysy hlavních postav. Vzhledem k tomu, že ve filmu vystupovali tři hlavní dětské hrdinové (Jacob, Malee a Leonard), je i tento oddíl rozdělen na tři analytické kategorie, přičemž každá kategorie náleží jednomu z nich. Všichni studenti měli za úkol se ve své eseji zamyslet nad příběhem jedné hlavní postavy – charakterizovat ji, popsat její výchovný kontext. Většina studentů se ve svých esejích zabývala více než jednou hlavní postavou, a proto se výsledná data překrývají.

[1.1] Prvním hlavním hrdinou je Jacob. O něm si 30 (68 %) autorů esejí myslí, že má z důvodu odlišnosti své tváře (hemangiomu) **snížené sebevědomí**. V eseji č. 1: „*Má do vínku vložený komplex z mateřského znaménka na jeho tváři. Vyrovnat se s něčím takovým je už samotné dost složité.*“ Jeho bratr (dvojče) Rudy tuto viditelnou skvrnu nemá. Jacob se po jeho boku projevuje jako **slabý** a **bojácný**. Dokládá to jeden z výroků, který se můžeme dočíst v eseji č. 16: „*Tichý, milý, velmi citlivý, nikomu se nesvěřuje, dění sleduje zpozzdálí. Pasuje se tím do role zbabělce, konfliktů se neúčastní, roztržky nevyvolává. S rodiči moc nekomunikuje, svoje city dává najevo jen zřídka.*“ Ve chvíli, kdy jeho bratr Rudy nešťastnou náhodou umírá, Jacob se snaží s celou situací vyrovnat sám, po svém. Uzavírá se do sebe a **nedává najevo své pocity**, což stěžuje jeho okolí pochopit, co se s ním uvnitř děje. V eseji č. 11 je napsáno: „*Že chlapec na oslavu narozenin dostane masku, že v ní sedí při rozdávání dárků a fotografuje se v ní, svědčí o snaze skrýt nejen znamení na tváři, ale i pocity.*“

[1.2] Další postavou vyobrazenou ve filmu je dívka Malee. 21 (47 %) studentů si o ní myslí, že je **chytrá a osamělá dívka s nízkým sebevědomím**. I přes to, že ji studenti ve svých esejích charakterizují jako chytrou dospívající dívku s nízkým sebevědomím, ani v jedné z nich není blíže specifikováno, jak k tomuto názoru došli. Její osamělost pravděpodobně vyvozují z nezájmu jejich rodičů (rozvedený otec, pracovně zaneprázdněná matka). Z eseje č. 16 se dozvídáme: „*Malee je chytrá dospívající dívka, ale také bez velkého sebevědomí, ovlivněná rozpadlým manželstvím své matky a nezájmu otce o ni samotnou.*“ A v eseji č. 35 se píše: „*Je to inteligentní dívka, která je z rozvedené rodiny. Matka na ni nemá čas, a proto se cítí osaměle.*“

[1.3] Poslední z hlavních postav je chlapec Leonard. Leonardův příběh si pro své zamyšlení vybralo nejvíce pisatelů, a to 35 (79 %). Pochází z rodiny, pro kterou je přejídání se na denním pořádku. Celé roky vyrůstal pod tímto vlivem, a přesto našel vnitřní sílu a odvahu svůj životní styl kompletně změnit. Z většiny esejí můžeme vyčíst až obdiv nad jeho osobnostními vlastnostmi, které projevil při snaze začít žít zdravě. Charakterizují ho slovy: **trpělivý, laskavý, se silnou vůlí, uvědomělý, sebetmotivovaný, klade si vyšší cíle**. V eseji č. 4 se o něm píše: „*Myslím, že postava Leonarda je nejstatečnější postavou tohoto filmu a určitě nekladnější. Převyšuje ostatní svou vnitřní silou, pohledem na věc, velkým smyslem pro správnost, dobrotou svého srdce.*“ Esej č. 16: „*Její syn je vnímavý, přemýšlivý, poslouchá své okolí, svůj tělesný handicap si plně uvědomuje a je rozhodnutý s ním krok za krokem bojovat a udělat cokoli, co by pomohlo jemu i jeho rodině, na které mu záleží... Extrémní závěr Leonardova příběhu poukazuje na to, kolik rozumu může mít v sobě dvanáctiletý chlapec.*“ Esej č. 8: „*Leonard se projevil jako velmi silná osobnost, myslím si, že obzvlášť vzhledem k jeho věku prokázal neuvěřitelnou vůli.*“

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 1:** V prvním oddílu jsou zpracovány a analyzovány osobnostní charakteristiky postav hlavních hrdinů. Je rozdělen do tří samostatných analytických kategorií, přičemž každá z nich patří jednomu z dětských filmových hrdinů – Jacobovi, Malee a Leonardovi.

Studenti si všímají zajímavých osobnostních charakteristik, které režisér divákům předkládá prostřednictvím filmových postav. Je zcela zřejmé, že jejich pohled na životní příběhy dětí ovlivnilo jejich profesní vidění. Všichni autoři esejí uvádějí charakteristiku postav v souvislostech jejich rodin a výchovy. Hlavního hrdinu Jacoba popisuje 30 (68 %) studentů

jako hoča se sníženým sebevědomím, slabého a bojácného, který nedává najevo své pocity. Také postavu Malee studenti hodnotí skrze své profesní vidění. Dívku popisují jako chytrou a osamělou, s nízkým sebevědomím. Shodlo se na tom 21 (47 %) studentů. Poslední z popisovaných hlavních postav je Leonard. O jeho osobě uvažovalo nejvíce studentů. Celkem se charakteristika Leonarda objevila v 35 (79 %) esejích. Všichni jsou jednotní ve svém názoru, že se jedná o trpělivého, laskavého chlapce, který při změně svého životního stylu projevuje silnou vůli, je uvědomělý, sebemotivovaný, a i přes soustavný odpor rodiny je vytrvalý ve svém rozhodnutí zhubnout a stále si klade vyšší cíle.

## 5.2 Problémy vyobrazené ve filmu

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 2	nejčastěji uvedený problém	celkový počet esejí	počet uvedení	%
2.1		obecné problémy	složitost dospívání, vliv rodiny, důležitost komunikace mezi členy rodiny, téma odpuštění, výchova pubescenta	44	23	52 %
	2.1.1	Jacob	stydí se za mateřské znaménko, skrývá se ve stínu svého bratra, odsouván rodiči, zasažen smrtí svého bratra, nedostatek komunikace	44	32	72 %
	2.1.2	Malee	chybí jí mužský vzor, matka jí nevěnuje pozornost, předčasně pohlavně vyspělá, absence porozumění a pozornosti v rodině	44	26	59 %
	2.1.3	Leonard	vyrůstá v konzumním stylu života, na počátku obezity nevnímá jako problém, rodiče s ním nekomunikují, překonal sám sebe	44	38	86 %

[2] Ve druhém výzkumném oddílu nalezneme shrnutí a popis jednotlivých problémových situací, které film nabízí. Základní analytickou kategorií jsou obecné problémy filmových hrdinů. Následují tři subkategorie nazvané podle jednotlivých hlavních hrdinů (Jacob, Malee a Leonard), které se vztahují k jejich konkrétním problémům.

[2.1] Následující analytická kategorie v sobě zahrnuje názory 23 (52 %) studentů. Kromě profesního vidění, se v této části výzkumu projevují i znalosti studentů z oblasti vývojové psychologie. To dokládá fakt, že každou svou popisovanou událost hned dávají do širších souvislostí. Studenti se shodli, že film přináší náhled na problematiku **výchovy pubescenta, téma odpuštění a složitosti dospívání**. Obecné poselství filmu zmiňuje ve své eseji autor č. 28: „*Cítím, že tento film se snaží detailně popsat myšlení dospívajících dětí, jejich zmatenost se zařazením sebe sama.*“ V eseji č. 5 je napsáno: „*Film nádherně zobrazuje zmatek, který děti tohoto věku v sobě mají. A děti tohoto věku nemohou problémy pochopit*

ve všech rovinách (někdy to nezvládají ani sami dospělí).“ Dále ve svých pracích zdůrazňují **důsledek nedostatku komunikace mezi členy rodiny**. Například v eseji č. 10: „*Rodina ve snímku vystupuje silně do popředí. Rodina zde má v toliko nevědomém či domnělém jednání svých příslušníků onen až děsivý vliv na postupy chování a činné jednání hlavních hrdinů.*“

[2.1.1] První postavou je Jacob, protože ve filmu je jeho příběh zařazen jako první. Tento příběh popisují studenti jako nejvyhrocenější, nejextrémnější. V zamyšlení se nad jeho životním příběhem se studenti shodují 32 (72 %), že se Jacob **stydí za mateřské znaménko, skrývá se ve stínu svého bratra, je odsouván rodiči a je hluboce zasažen smrtí svého bratra**. Jacob má bratra (dvojče Rudyho). Vzhledem k tomu, že se Jacob narodil s hemangiomem (mateřské znaménko) ve tváři, trpí pocitem zavržení ze strany rodičů. Z pohledu vývojové psychologie je pubescence velmi náročné období. Jedinec si začíná pečlivě všimnout svého zevnějšku a každá odlišnost, kterou na svém těle nalezne, se stává středem jeho pozornosti. U jedinců se slabším sebevědomím je to důvod pro další a další trápení. Studenti si správně všimají jeho komplexu a dávají ho do spojitosti s úrovní jeho sebevědomí. Navíc se v této souvislosti připojuje vztah mezi dětmi a rodiči v této rodině. Vzhledem k tomu, že bratr Rudy pocitem méněcennosti netrpí, je mnohem průbojnější a veselejší, čímž na sebe strhává větší pozornost rodičů a Jacob má pak o to silnější pocit, že on je ten, kdo je „odsunutý na druhou kolej“. Pro příklad uvádím výrok v eseji č. 22: „*Je uzavřený a má velké komplexy. Žije ve stínu svého průbojnějšího bratra. Má pocit, že je tím méně oblíbeným dítětem... Jacob k narozeninám dostává hokejovou masku, za kterou hned schovává svou tvář a odmítá ji sundat.*“ Esej č. 1: „*Mít dvojče, které takový problém nemá a očividně je rodiči upřednostňované.... Už takhle to má v životě těžké, a ještě mu dávat najevo, že on je ten druhý?*“ V okamžiku, kdy bratr Rudy nešťastnou náhodou umírá, se komplikovaný vztah s rodiči ještě více vyhrocuje. A graduje situaci, kdy rodiče přivedou domů čerstvě adoptovaného syna. V nedostatku sebevědomí Jakob vnímá tuto situaci, jako způsob rodičů jak zaplnit místo po úspěšnějším a milovanějším bratrovi. Zde se opět projevuje profesní vidění studentů, když komentují nastalou situaci. V eseji číslo 2 je napsáno: „*Pro mě zcela nepochopitelně, rodiče Jacoba nechají, ať se s touto strašlivou situací vyrovná, jak chce, a sami se uzavírají ve vzpomínkách na toho „lepšího“ syna.*“ Uceleně se tomu věnuje autor eseje č. 19, který souvisle popisuje celou situaci: „*Pozůstalý Jacob trpí nejen ztrátou svého bratra, ale i pocity méněcennosti a nedostatečnosti v porovnání právě se zesnulým bratrem. Ze svých rodičů má pocit, že tito, pakliže by si měli*

vybrat smrt jednoho z nich, volili by jeho, neboť Rudyho měli raději a neodlišoval se navíc od okolí kosmetickou vadou v obličeji tak, jako tomu je u Jacoba. Navíc do tohoto, z pohledu Jacoba, narušeného vztahu mezi ním a jeho rodiči, přichází nový adoptovaný bratr, který má dle Jacoba nahradit zesnulého Rudyho. A dostávám se opět k mé původní úvaze, a to je nedostatek komunikace.“ V druhé polovině filmu dochází ke zlomu v Jacobově chování. Tuto změnu zachytil student ve své eseji č. 35: „Jacob cítí bolest rodičů a instinktivně se jim snaží ztraceného bratra nahradit, přebírá jeho odvahu a schopnost čelit životu. Již není chlapcem, který se schovává, ale tím, který životní situace aktivně řeší.“ Z důvodu **nedostatečné komunikace rodičů se synem** bere Jacob události do svých rukou bez vědomí rodičů. Jednoho z vrahů svého bratra deplal při svých návštěvách nápravného zařízení tak dlouho, až spáchal sebevraždu. Druhého z vrahů vylákal na místo nešťastné smrti bratra a tam chlapce zastřelil a pohřbil. Jeden z autorů ve své eseji zmiňuje predikci dalšího Jacobova vývoje. Citováno z eseje č. 6: „Vzhledem k činu, který spáchal a jehož stopy byly tak dokonale zahlazeny, vzhledem k matce, jejímuž vlivu bude i nadále vystaven, se domnívám, že Jacoba čeká velice těžká budoucnost. Pomohlo by mu pouze přiznání, kterého nejspíš nebude nadlouho, možná nikdy, schopen. Bude opět tím starým mlčenlivým Jacobem v masce, pro rodiče se tak vše uvede do původního stavu a nebudou mít snahu jeho chování nějak dále řešit. Dá se předpokládat, že by se v dospělosti mohl stát velmi problematickou osobou.“

[2.1.2] Druhou postavou v pořadí je Malee. Pro své zamyšlení a okomentování jejího životního příběhu si ji vybralo 26 (59 %) autorů esejí. Klíčová slovní spojení, kterými charakterizovali příběh dívky, jsou: **chybí jí mužský vzor, matka jí nevěnuje pozornost a předčasně vyspělá, nedostatek porozumění a pozornosti v rodině**. Opět se zde projevuje úroveň profesního vidění a znalosti z oblasti psychologie. Studenti si všímají rozpadu vztahu jejích rodičů a také faktu, že její otec o ni nejeví absolutně žádný zájem. To má výrazný dopad na rozvoj její sexuality. Navíc se rodiče často po telefonu konfrontují v přítomnosti Malee. Veškerou péči a výchovu Malee zajišťuje její matka, která je svou profesí psychoterapeutka. V eseji č. 14 je napsáno: „Malee má s matkou velmi komplikovaný vztah, navíc hledá náhradu za svého otce.“ Celý výše popsany výchovný kontext je shrnut v eseji č. 29: „Malee žije pod vlivem své úspěšné, avšak velmi zaměstnané matky. Ta má jako psychologka vždy na všechno vhodné vysvětlení. Matka se snaží svou dceru vychovávat s láskou, citlivostí ale striktně podle profesních zásad... Nenajde si čas strávit s dcerou

*důležité chvíle, neprožívá s ní pro ni zásadní situace. Z velké části obviňuje otce, který o dceru nejeví zájem. Dcera je pravidelným účastníkem slovních přestřelek mezi matkou a otcem.*“ V době, kdy se Malee vyrovnávala se ztrátou svého tragicky zemřelého kamaráda Rudyho, na ni matka opět nemá čas a své dceři opět udílí pouze odborné rady. V eseji č. 31 se dočteme: *„Když chtěla pomoci a popovídat si s ní, jako s matkou, tak neměla čas. To se žel stává i dnes, že rodiče nemají na své děti čas.*“ Kromě konstatování události se zde objevuje i přenesení situace z příběhu do reálného života. To dokládá, do jaké hloubky student uvažoval při psaní práce. Neviděl pouze filmový příběh, ale byl schopen propojit ho se svými životními a profesními zkušenostmi. Život Malee značně ovlivňuje její fyzická proměna těla spojená s dozráváním sekundárně pohlavních znaků a nástup menstruace. Opět nemá na blízku nikoho ze své rodiny. V čekárně ordinace své matky se seznamuje s dospělým mužem (Gusem), který je matčíným klientem. Dávají se spolu do řeči a muž Malee trpělivě naslouchá. To v Malee **probouzí pocit porozumění a pochopení** a začne jeho přítomnost vyhledávat čím dál častěji. V eseji č. 24 je to zachyceno takto: *„Malee nemá kompletní rodinu, chybí jí mužský vzor a cítí se opuštěná. To způsobí, že vyhledává dospělého muže, který je empatický a projevil zájem o její problémy. Tímto chováním se chce co nejrychleji přenést přes bolestné pocity ještě nedospělé, citově strádající dívky a ztotožnit se s novou životní rolí ženy.*“ Postupem času se do Guse zamiluje. Tajně se vkrádá do jeho domu, kde mu uklízí. Jednoho dne na něho čeká u něho doma. Po jeho příchodu se svlékne a čeká přijetí. On ale zavolá její matce, která si pro Malee přijede a odveze ji domů. Tuto situaci autoři esejí komentují velmi často. Chování Malee dávají do souvislosti s chybějícím mužským vzorem v její rodině. V eseji č. 20 je to popsáno takto: *„Malee řeší problém vztahu k mužům, a to bez zkušenosti ze vztahu k vlastnímu otci. Chybí jí osobní zkušenost se základním vzorcem lidského chování – vzorcem interakce mezi mužem a ženou.*“ Shrnutí je to pak v eseji č. 19, ve které se objevuje zamyšlení nad problémem s přesahem do budoucnosti: *„Samotná nefunkčnost vztahu mezi Malee a její matkou ale není jediným rodičovským selháním, i když zcela zásadním, zejména pro budoucí navazování partnerských vztahů, pro Malee může být právě absence otce jako mužského vzoru v rodině a nefungující vztahy mezi jejími rodiči jako partnery. Tyto skutečnosti se totiž mohou, a ve filmu to také tak bylo vykresleno, promítnout v navazování nesouladných partnerských vztahů samotné Malee, jež ve svém partnerovi hledá spíše náhradu za svého otce než rovnocenného partnera.*“

[2.1.3] V poslední analyzované subkategorii je zaznamenán příběh Leonarda. Jeho osud do své práce zahrnuje 38 (86 %) studentů. Ti jsou ujednoceni v názoru, že chlapec **vyrůstá v konzumním stylu života, na počátku obezitu nevnímá jako problém, rodiče s ním nekomunikují, překonal sám sebe.** Prostřednictvím profesního vidění si všímají vlivu Leonardovy rodiny na jeho výchovu. Leonard vyrůstá v úplné rodině, která má své hodnoty orientované na konzum, konkrétně stravování. Každé jídlo je pro ně obřad a umí si ho náležitě užít. V důsledku toho a nedostatku pohybu trpí celá rodina obezitou. Pro příklad, jak si studenti všímají tohoto faktu, uvádím příklad z několika esejí. Z eseje č. 4: „*Leonard žije v úplné konzumní rodině, a slovo „konzumní“ můžeme chápat v tomto případě doslovně.*“ Z eseje č. 8: „*Leonard je na začátku filmu zcela ovlivněn svojí rodinou, jeho extrémně nezdravý životní styl mu přijde naprosto přirozený a vůbec neuvažuje, že by to mohlo být jinak.*“ Z eseje č. 14: „*Jeho rodina je úplná, projevují se u ní však dědičné dispozice k obezitě. Ve filmu je vyobrazena jako čistě konzumní rodina, kde všichni členové rodiny jsou značně obézní. Leonard si svůj problém zpočátku nepřipouští, je pod silným vlivem rodiny.*“ Po pádu ze stromu přichází Leonard o čich a chuť. Někteří studenti si všímají situace, kdy do nemocnice přichází jeho rodina, která mu opět přináší jídlo a matku vůbec nezajímá, že Leonard vůbec nic necítí a nemá chuť k jídlu. V jedné eseji je zachycen spouštěč přeměny Leonardovy hodnotové orientace. Z eseje č. 27: „*Leonardův dosavadní život změní zdravotní sestra, která mu nabídla jablko se slovy, že když nemůže jíst, může mít aspoň požitky z křupání při kousání do jablka.*“ Ostatní studenti popisují jako bod zlomu až setkání s učitelem tělesné výchovy, který Leonarda pobízí ke změně jeho stravovacích návyků a projevuje mu důvěru v dosažení tohoto cíle. V eseji č. 10 je napsáno: „*Je motivovaný zájmem a upřímností trenéra. Učitel nevidí problém s nadváhou jako neřešitelný, navíc Leonardovi fandí. To Leonarda dostatečně motivuje ke změně.*“ A v eseji č. 17 se dočteme: „*Leonard měl ale jedno ohromné štěstí, a to v podobě svého pana učitele na tělesnou výchovu, který mu věřil. V tomto případě na něj zapůsobil vnější faktor, pedagogicky záměrný faktor – cílevědomé a systematické utváření, konkrétně sociální okolí.*“ I zde se projevují znalosti studentů ze studia psychologie a pedagogiky. Pubescenti si totiž cení učitele, který nedává příliš najevo svou autoritu a nadřazenost a své studenty považuje spíše za své partnery. Dále si autoři esejí všímají změny chování a postoje Leonarda, když se rozhodl, že i přes nevoli rodičů změní své stravovací návyky. Vlivem vnějších podnětů (zdravotní sestra a učitel) došlo u chlapce k proměně charakteru, především

jednoho z nejdůležitějších prvků, a tím je vztah člověka k sobě samému. Ten je dán především sebepojetím (sebepoznání, sebevědomí, sebehodnocení). Dále se u něho projevila vytrvalost a sebeovládání. Ovlivněn svým profesním viděním hodnotí situaci student v eseji č. 42: „Zde se setkává s neuspokojivými vnějšími mikroklimatickými podmínkami, rodina chce jíst nezdravě a hodně, očividně si na tom zakládají. Hrdina jde sám proti zdi, chodí pravidelně běhat, překonává sám sebe, staví si vyšší cíle, můžeme říci, že je již ideálně sebemotivován.“ Z eseje č. 3: „Leonard je ochoten změnit své návyky i přes počáteční nesnáze a překážky ze strany rodiny (ta se zřejmě obává toho, že bude Leonard usilovat i o úpravu jejich životosprávy). V rodině je absence jiné společné aktivity. Mezi vnitřní podmínky, které zásadně ovlivňují chlapcovu osobnost, patří jeho silná vůle k dosažení cíle a rozhodnutí ke změně života.“ Při změně životního stylu se Leonard rozhodl změnit i stravovací návyky své rodiny. Rodiče však o jeho snahu nestáli a v rodině došlo k několika vyhrcovaným situacím jak s otcem, tak s matkou. Zajímavé je, že ačkoliv se jednalo o poměrně důležité momenty v Leonardově životě, které vyvrcholily opětovným sblížením Leonarda a matkou, nikdo tyto situace ve svých esejích nezachytil. Jeden pisatel se ve své práci zamýšlí nad Leonardovou budoucností. Citováno z eseje č. 11: „To, že se snaží pomoci celé rodině, svědčí o schopnosti nést odpovědnost za druhé a v budoucnu má šanci, že obstojí jako otec. Má také schopnost nenechat sebou manipulovat a jít za svým cílem.“

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 2:** Problémy vyobrazené ve filmu je oddíl, který přiměl všechny studenty k hlubokému zamyšlení a následné interpretaci svých myšlenek. Autoři esejí ve svých pracích projevovali své znalosti z oblasti vývojové psychologie, které propojovali s pracovními zkušenostmi ze školství – tzn. prokázali úroveň profesního vidění, vědění i jednání. V analytické kategorii jsou zachyceny a procentuálně vyčísleny obecné problémy, které podle studentů film přináší. Studenti, kteří do své eseje toto téma zařadili 23 (52 %), se shodují, že film je o dospívání, vlivu rodiny, nedostatku komunikace mezi členy rodiny, tématu odpuštění a výchově pubescenta.

V jednotlivých subkategoriích jsou vyhodnocena data, která souvisí se schopností studentů všimnout si a následně okomentovat události na základě svých profesních znalostí. U Jacoba se studenti ve 32 (72 %) esejích shodli, že se chlapec stydí za mateřské znaménko, skrývá se ve stínu svého bratra, je odsouván rodiči a je zasažen smrtí svého bratra. Druhou hodnocenou postavou byla Malee, o které si 26 (59 %) studentů myslí, že jí chybí mužský vzor, matka jí nevěnuje pozornost a je předčasně pohlavně vyspělá. Poslední popisovanou osobou je

chlapec Leonard. 38 (86 %) autorů esejí o něm píše, že vyrůstá v konzumním stylu života, na počátku obezitu nevnímá jako problém, rodiče s ním nekomunikují a že překonal sám sebe.

### 5.3 Uvěřitelnost příběhu

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 3	nejčastěji uvedený důvod	celkový počet esejí	počet uvedení	%
3.1		příběh – reálný	reálný, může se stát kdykoli a kdekoli	44	34	77 %
	3.1.1	Jacob	krutá realita jednání opuštěného dítěte	44	6	13 %
	3.1.2	Malee	není to neobvyklý případ	44	4	9 %
	3.1.3	Leonard	poučen ze života svých rodičů, snaha o lepší život	44	7	16 %
3.2		příběh – nereálný	nereálný, opravdu vymyšlený jen na papíře, těžko uvěřitelný, příliš vyhocený	44	10	22 %
	3.2.1	Jacob	návštěva nezletilých v nápravném zařízení, někdy až příliš dospělé chování	44	10	22 %
	3.2.2	Malee	dívky v tomto věku jsou spíše „dohazovačky“ partnerů pro své matky	44	6	13 %
	3.2.3	Leonard	není možné změnit své návyky ze dne na den	44	9	20 %

[3] V následujícím, třetím výzkumném oddílu jsou shrnuty názory studentů na reálnost, či nereálnost filmu z jejich subjektivního pohledu. Studenti své názory argumentují na základě svých životních zkušeností a profesních znalostí. Výzkumný oddíl je rozdělen na dvě analytické kategorie, přičemž každá z nich zahrnuje tři subkategorie s názvy podle jmen hlavních hrdinů.

[3.1] V první analytické kategorii je uveden názor 34 (77 %) studentů, kteří jsou ujednoceni v názoru, že příběh vyobrazený ve filmu se v reálném životě běžně děje nebo by se stát mohl. Studenti ve svých esejích nejčastěji používají formulace: **reálný, může se stát kdykoli a kdekoli**. V esejích se občas objevovaly spekulace, zda by se něco podobného, jako je ve filmu, mohlo stát i u nás v ČR s ohledem na odlišnost kultur tvůrců filmu a naší společnosti.

Všichni ale nakonec dospěli k názoru, že problémy pubescentů jsou na celém světě stejné a spíše záleží na okolnostech prostředí, ve kterém vyrůstají. Pro příklad citace z eseje č. 1: „*Po zhlédnutí filmu jsem si říkal, jestli je něco takového v reálném světě možné. Toto musí být obraz společnosti, který je viditelný jen v Americe, ale když jsem si zavzpomínal na své působení na základní škole, tak mi došlo, že toto se může odehrávat kdekoliv.*“ V eseji č. 38 je napsáno: „*Dle mého názoru nejsou zachycené problémy těchto dětí úplně typické, ale nastat mohou všechny. Bohužel jen život píše ty nejšílenější scénáře. Většinu těchto problémů bych hledala u rodin sociálně slabších anebo naopak hodně bohatých. U obou je reálný nezájem a nevšímavost vůči problémům adolescentů ze strany rodičů.*“ Autor ve své práci dává do souvislosti problémy pubescentů se sociálními vrstvami společnosti. V poslední, ze zde uvedených citací, je poukázáno na fakt, že se jedná o příběh hraný podle předem promyšleného scénáře, a tudíž se můžeme jen domnívat, zda má nějakou reálnou předlohu. Z eseje č. 42: „*Měli bychom mít stále na paměti, že se jedná o film a ve filmu nemusí být všechno vždy naprosto reálné a autentické, nicméně stát by se to jistě mohlo. Musím připustit, že podle mého mladí herci odvedli dobrý výkon a jejich postavy byly uvěřitelné.*“ V závěru autor také upozorňuje na reálnost hereckých výkonů, což do jisté míry ovlivňuje i uvěřitelnost celého filmu.

[3.1.1] První subkategorie zahrnuje názory 6 (13 %) studentů, kteří se na základě svých životních a profesních zkušeností domnívají, že příběh Jacoba může být reálný. Jeho příběh popisují jako **krutou realitu jednání opuštěného dítěte**. V eseji č. 7 je napsáno: „*Postava Jacoba mi i navzdory závěrečné vraždě připadala nejvíce realistická. Člověk si nechce nikdy připustit, že by se něco takového mohlo stát i v ČR, ale tu a tam se z médií o násilných činech dospívajících dozvídáme.*“ Autor eseje není jediný, kdo ve své práci uvádí jisté pochyby o uvěřitelnosti závěrečné scény Jacobova příběhu. Nakonec se ale všichni studenti shodují, že při okolnostech, které Jacoba v jeho životě ovlivnily, se něco podobného mohlo odehrát. Toto potvrzuje i citace z eseje č. 35: „*Problém přeživšího bratra byl podle mě autentický. Pocit, že rodiče by byli raději, kdyby přežil jeho úspěšnější a bezchybný sourozenec, byl uvěřitelný. Zda je reálné, že by se nakonec sám odhodlal k pomstě a uchýlil se až k vraždě, nevím.*“

[3.1.2] V následující subkategorii je zahrnut názor úzké skupiny studentů 4 (9 %), kteří se při hodnocení příběhu opírají o své především profesní zkušenosti. Jednotlivé zážitky, na základě kterých studenti považují příběh za reálný, jsou blíže uvedeny v oddílu č. 4. Studenti

o příběhu Malee tvrdí, že **se nejedná o neobvyklý případ**. V eseji č. 7 je napsáno: „*Malee se zamilovala do člověka, který si s ní povídal a naslouchal jí. U dvanáctiletého děvčete, ve kterém se perou hormony, to není až zas tak neobvyklý případ. Ale většinou tu jsou rodiče, kteří to vidí a pomohou slečně, aby se srovnala.*“ A eseji č. 1 je přímo uvedeno, že rozhodnutí o reálnosti příběhu Malee je založeno na vlastní předchozí zkušenosti: „*Takže z osobní zkušenosti mohu potvrdit, že příběh Malee může být reálný.*“

[3.1.3] V následující subkategorii je shrnuto vyjádření 7 (16 %) studentů. Ti považují příběh chlapce Leonarda za reálný. Nejčastěji ve svých esejích tvrdí, že Leonard je **poučen ze života svých rodičů a snaží se o lepší život**. V eseji č. 29 je napsáno: „*Chlapečova rodina považovala za nejdůležitější jídlo. Byl to jejich smysl života a změnit ho není jednoduché. Myslím, že je možné a nejspíš i pravděpodobné, že takové rodiny existují.*“ Z eseje č. 2: „*Obézni chlapec Leonard už mi jako postava připadal mnohem uvěřitelnější. Byl motivován trenérem ve škole. Sledoval, kam vede způsob života a stravovací návyky u svých rodičů a zbytku rodiny. A na základě toho se sám rozhodl a odhodlal, že s tím něco udělá.*“

[3.2] Druhá analytická kategorie shrnuje výroky 10 (22 %) studentů. Ti zastávají názor, že příběh filmu je nereálný a není možné, aby se něco takového stalo v reálném světě, v běžném životě. Při hodnocení uvěřitelnosti příběhu nejčastěji používali slova **nereálný, opravdu vymyšlený jen na papíře, těžko uvěřitelný, příliš vyhrocený**. Nejčastěji studenti upozorňují na příliš vyhrocené scény, které by pubescenti v reálném světě pravděpodobně nezažili. Pro příklad nejčastějších formulací uvádím esej č. 28: „*Připadá mi, že všechny problémy řešené ve filmu, jsou poněkud příliš vyhrocené, v běžném životě by se s nimi v takovéto podobě člověk asi často nesetkal...*“ V eseji č. 6 student poukazuje na to, že se stále jedná jen o příběh hraný podle předem sepsaného scénáře: „*Ve filmu se objevilo několik situací, které se mi, přestože v příběhu dobře fungují a autor jimi účinně posouvá děj, zdály nereálné.*“ Z eseje č. 13: „*Mají dvanáctileté děti opravdu takové „starosti“ jako ve filmu, mají schopnost a možnost „dotáhnout“ své plány až do konce, jsou dospělí takto „postaveni mimo hru“? Myslím, že toto se může stát pouze ve filmu.*“ Student uvažuje nad hloubkou problémů filmových hrdinů a jejich schopnostech, řešit je bez vědomí svých rodičů.

[3.2.1] První postavou uvedenou v tabulce je Jacob. 10 (22 %) studentů je ujednoceno v názoru, že v jeho příběhu není **reálná návštěva nezletilých v nápravném zařízení a někdy až příliš dospělé chování hlavního hrdiny**. V eseji č. 39 student popisuje, které

pasáže filmu se mu zdály nereálné: „*Autentičnost snižují některé okamžiky a situace, které by takto asi neproběhly (opakované návštěvy samotného Jacoba v nápravném zařízení; začátek školního roku, kdy učitelka neví o úmrtí žáka ve třídě; někdy až příliš dospělé chování dětí).*“ Z eseje č. 16: „*Rodiče zemřelého chlapce řeší vzniklou rodinnou situaci adoptcí, což opět výborně působí ve vyprávěném příběhu, ale jedná se, dle mého názoru o zcela nereálnou situaci. Vždyť pro onoho adoptovaného chlapce by to musela být strašná zkušenost. Nevěřím, že by takovéto doplnění rodiny, tak záhy po tragické události, úřady povolily a mohlo to fungovat.*“

[3.2.2] Ve druhé subkategorii jsou vyhodnoceny názory studentů, kteří tvrdí, že příběh Malee je nereálný. Opět se v jejich názorech zrcadlí jejich osobní a profesní zkušenosti, na jejichž základě příběh hodnotili. 6 (13 %) studentů se ve svých esejích shoduje na tom, že **dívky v tomto věku jsou spíše „dohazovačky“ partnerů pro své matky.** Například studentka v eseji č. 33 uvádí: „*Největší pochyby mám u Mallee. Dívka, která má matku psycholožku, by přece neměla tak citově strádat.*“ A následující ukázka je z eseje č. 16: „*Jednání této dětské postavy je pro mě těžko uvěřitelné.*“

[3.2.3] Poslední postavou v tabulce je Leonard. O jeho příběhu si 9 (20 %) autorů esejí myslí, že je nereálný. Studenti, kteří se přiklonili k tomuto stanovisku, zastávají názor, že **není možné změnit své návyky ze dne na den.** Citace z eseje č. 1: „*Cítím, že příběh Leonarda je opravdu jen vymyšlený na papíře. Cítím, že není možné, aby se jako mávnutím kouzelné hůlky, celá rodina vzdala zajetých kolejí. 12 let to nějak funguje. A podle jejich představ dobře. Tak si nemyslím, že by byli ochotni změnit své návyky ze dne na den.*“ Tento student považuje za nevěrohodný celý námět příběhu – změna stravovacích návyků celé rodiny v relativně krátkém čase. Autor eseje č. 19 považuje za nereálnou především změnu stravování jeho matky, která společně se svým manželem vnímá tento způsob života jako zcela běžný. „*Je to vskutku spíše úsměvný než uvěřitelný. Matka po Leonardově omluvě dokáže přistoupit na jím prosazovaný pohled na rodinné stravování a snahu o jeho zlepšení s cílem chránit všem zdraví a životy. V tomto bodě se ale jeví vyznění filmu jako velmi nevěrohodné.*“

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 3:** V oddílu č. 3 autoři esejí reflektují své zamyšlení nad otázkou: Nakolik realistické hodnotíte problémy dětí vyobrazené ve filmu? Názory studentů jsou značně ovlivněny jejich životními zkušenostmi profesními i osobními. Ovlivnily totiž rozhodování, zda mohou být podle studentů problémy vyobrazené ve filmu reálné, či ne. Vyčíslení v tabulce je úzce provázáno s následujícím oddílem, ve kterém jsou zachyceny osobní zkušenosti autorů esejí. Celkově se k názoru, že filmové situace by mohly být reálné, přiklonilo 34 (77 %) studentů. Nejčastěji se objevovala v jejich esejích slovní spojení: reálný, může se stát kdykoli a kdekoli. Někteří studenti komentovali i jednotlivé příběhy hlavních hrdinů. U Jacoba si 6 (13 %) studentů myslí, že jeho příběh je krutou realitou jednání opuštěného dítěte. O příběhu Malee 4 (9 %) autoři tvrdí, že to není neobvyklý případ. Nejvíce lidí se vyjádřilo k filmovému Leonardovi. 7 (16 %) studentů uvádí, že změna jeho životního stylu je možná. Leonard se poučil ze života svých rodičů a snaží se o lepší život. Opačný názor na reálnost filmu mělo 10 (22 %) studentů. Ti ve svých esejích nejčastěji píší, že příběh je nereálný, opravdu vymyšlený jen pro film, těžko uvěřitelný a příliš vyhrocený. Část studentů vyjadřovala svůj názor i na příběhy jednotlivých postav, přičemž o Jacobovi si 10 (22 %) autorů esejí myslí, že jeho příběh je opravdu jen vymyšlený na papíře. Nejvíce nereálná jim v jeho příběhu připadá návštěva Jacoba v nápravném zařízení a někdy až příliš dospělé chování. V zamyšlení se nad příběhem Malee uvádí 6 (13 %) studentů, že dívky v tomto věku jsou spíše „dohazovačky“ partnerů pro své matky. Posledním hlavním hrdinou je Leonard. O nereálnosti jeho příběhu v běžném životě je přesvědčeno 9 (20 %) autorů esejí. Odůvodňují to slovy, že není nemožné změnit své návyky ze dne na den.

## 5.4 Osobní zkušenosti autorů esejí

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 4	nejčastěji uvedená zkušenost	celkový počet esejí	počet uvedení	%
4.1		propojení s osobními zkušenostmi	uvědomění si vlastních vzpomínek, zkušeností, zážitků	44	28	64 %
	4.1.1	jako dospělý	zkušenost se sebemotivací	44	3	7 %
	4.1.2	jako dítě	vzpomínka na problémy řešené v období dospívání	44	6	14 %
	4.1.3	jako rodič	poukázání na vztahy s (mezi) vlastními dětmi	44	4	9 %
	4.1.4	jako učitel	zážitky z pedagogické praxe	44	15	34 %

[4] Čtvrtý oddíl výzkumného šetření zahrnuje osobní zkušenosti autorů esejí. V této části je cílem ozřejmit, na co si studenti na základě zhlédnutí filmu vzpomněli a uvědomili si. Jedná se o propojení osobních zážitků a zkušeností s dějem filmu. Toto propojení se často promítlo v hodnocení reálnosti příběhu. Pokud studenti ve své esejí uváděli nějaký příklad ze svého života, plně se následně přiklonili k názoru, že příběh filmu může být reálný. V analytické kategorii je vyčísleno, kolik studentů ve své esejí uvedlo nějakou ze svých vzpomínek. Navazující čtyři subkategorie jsou rozčleněny podle oblastí, ve kterých se studentům zážitky udály.

[4.1] V analytické kategorii je vyčísleno, kolik studentů celkem ve své práci propojilo vlastní vzpomínky a zkušenosti s dějem filmu. Jednalo se o 28 (64 %) studentů.

[4.1.1] V první subkategorii jsou zmapovány vlastní zkušenosti a zážitky studentů, které se odehrály v období dospělosti. Takové vzpomínky ve svých esejích popsali 3 (7 %) studenti. Zajímavé je, že studenti propojovali své vzpomínky pouze s příběhem Leonarda. Například studentka v esejí č. 9 popisuje, jak před pár lety změnila svůj životní styl a začala pravidelně běhat: „*Vzpomínám na své začátky s během. Jako studentka pedagogické školy jsem ho nesnášela, neměla jsem ráda časová kritéria pro hodnocení výsledku běhu. Ovšem před dvěma lety jsem začala běhat pravidelně. Začátek byl velmi těžký. Uběhla jsem asi 5 km, a pak jsem se týden nehýbala. Při každém dalším běhu jsem nabalovala několik metrů navíc,*

*ba dokonce i kilometr. Měla jsem obrovskou motivaci – dosáhnout 10 km a překonat sama sebe, já jsem ovšem dosáhla 14 km a to bylo velkolepé. Leonard také začínal s pár metry, ale postupně se zdokonaloval – se sportem, ale hlavně se stravováním a celkovou životosprávou.“ V eseji č. 31 je napsáno: „Rozhodnost, se kterou se chlapec rozhodl změnit své návyky, mi připomněla, jak jsem se v přibližně ve dvaceti rozhodl snídat zdravě a jak moje každodenní příprava jogínské Kolathovy snídaně tehdy působila na moje rodiče. Sice mi nový způsob stravování nezakazovali, ale úplné podpory se mi od nich také nedostalo. V mém případě ke změně stravovacích návyků vedl zájem o jógu. Ve filmu v našem hrdinovi tuto touhu po změně probouzí učitel tělocviku.“ Student nejen popisuje svou proměnu životního stylu, ale obohatil svou esej i o záznam toho, jak na celou situaci reagovala jeho rodina. Dále uvádí, kdo ho přivedl na změnu stravovacích návyků a následně to porovnává s postavou Leonarda.*

[4.1.2] Ve druhé subkategorii jsou shrnuty názory 6 (14 %) autorů esejí, kteří po zhlédnutí filmu ve své práci uváděli **vzpomínky na problémy řešené v období jejich dospívání.** V eseji č. 4 studentka vzpomíná na své dětství: *„Vzpomínám si na své dětství, dětství mých kamarádů a kamarádek, vzpomínám na jejich rodiče. Je zajímavé – a možná příznačné, že si nevzpomínám na školu. Byla naprosto nezajímavá a nicotná ve světle jiných věcí a událostí, které jsem řešila. Možná to bylo proto, že mi škola šla, možná proto, že život ve „12“ už je také o tom, že se stáváme malými dospělými a snažíme se za „velké dospělé“ řešit problémy, chceme pomoci svým kamarádům, kterým jejich rodiče pomoci neumí. Všechno jsme věděli, co se kde šustlo, na vše jsme měli jasný názor a samozřejmě – nabídku řešení. Rodiče ničemu nerozuměli nebo byli příliš zbabělí, aby něco řešili přímo a radikálně. Takže jsme se jich ani na nic neptali. Svým způsobem jsme je chránili, ušetřili jim spousty starostí. My jsme měli nápady, odvahu a sílu vše vyřešit a nejenom že jsme se svým rodičům vyrovnali, my jsme je i předstihli. Až na to, že rodiče tvrdohlavě trvali na tom, že jsme stále děti.“* Při čtení eseje je zřejmé, že studentka při popisu jejího období pubescence je ovlivněna svými dosavadními znalostmi z oblasti vývojové psychologie, když ve své práci pojmenovává své pocity a jednání. Z eseje č. 17: *„Sama vzpomínám na bolest mé maminky po smrti babičky. Byl to pro mne, jako třináctiletou dívku, natolik silný zážitek, že si pamatuji dodnes všechny detaily, které se kolem této události staly – hlasitý pláč, smutek, babiččin župan a jeho vůni, lžici, kterou babička jedla v nemocnici, počasí při pohřebním obřadu, maminčin černý svetr se třemi velkými knoflíky.“* Studentka tímto komentářem navazovala

na komentování příběhu Jacoba. Poukazuje na to, jak hluboce pubescenti prožívají situace, které je emočně zasáhnou.

[4.1.3] Druhá kategorie sdružuje názory 4 (9 %) studentů, kteří ve svých esejích **poukazují na vztahy s (mezi) vlastními dětmi**. V této části propojují děj filmu se svými vlastními zkušenostmi a zážitky v roli rodiče. Studentka v eseji č. 24 popisuje: „*Sama jsem maminka dvojčátek. Mohu tedy reflektovat své zkušenosti. Vztahy a city mezi nimi fungují až nadpřirozeně silně. S úžasem vnímám jejich velmi silné pouto.*“ I tuto studentku zkušenost s vlastními dětmi ovlivnila při rozhodování o pravdivosti filmu. Dále ve své eseji projevuje svou vnímavost k citové vazbě mezi sourozenci. V eseji č. 32 studentka uvádí, že si je vědoma specifík vývojového období pubescence, nicméně ve své práci neuvádí žádné přímé důkazy o tom, jakých zkušeností nabyla: „*Sama jsem matka dvou téměř dospělých synů a vím, jaká úskalí dospívání přináší.*“

[4.1.4] Nejvíce studentů 15 (34 %) ve svých esejích uvádí **zážitky a zkušenosti z pedagogické praxe**. V eseji č. 1 student popisuje svůj osobní zážitek, který úzce navazuje na příběh hlavní postavy Malee: „*Mám osobní zkušenost ze základní školy, kde jsem přesně podobný případ dívky, vychovávané matkou, zaznamenal. Tím mužem, do kterého se zamilovala, jsem byl já. Ve spolupráci s ředitelkou školy a matkou se nám nakonec podařilo dívku „uklidnit“, ale do té doby byla jako posedlá. Pro učitele, muže, je taková věc hrozbou.*“ Z eseje č. 22: „*Pracuji 12 let s dětmi, které jsou sociálně vyloučené. Vyrůstají mimo rodinu a chybí jim partner ve smyslu průvodce – rodiče, učitele, přítele. Příběh každého z nich by mohl být námětem pro film podobný tomuto.*“ Studentka ve své eseji přímo popisuje příčiny pohnutých osudů dětí v prostředí, ve kterém pracuje. Následně svůj komentář umocňuje přirovnáním příběhu dětí v jejím okolí k ději filmu.

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 4:** V oddílu číslo čtyři je zaznamenáno, na co si studenti při sledování filmu vzpomněli a jak propojili své životní zkušenosti s dějem filmu. Uvědomění si svých zážitků a zkušeností značně ovlivnilo rozhodování o reálnosti děje v předchozím oddílu. Celkem 28 (64 %) studentů se ve své eseji podělilo se čtenáři o svůj příběh. První subkategorie je věnována zážitkům studentů, které zažili v jejich osobním životě, většinou v dospělém věku. 3 (7 %) studenti uvádí zkušenost se sebmotivací. Zajímavostí je, že všichni tři studenti vztahovali své zkušenosti s příběhem Leonarda. Ve druhé subkategorii jsou zaznamenány vzpomínky z dětství, kdy 6 (14 %)

studentů vzpomíná na problémy řešené v období dospívání. Následně jsou zařazeny vzpomínky 4 (9 %) autorů esejí z pohledu rodičů. Ti poukazují na vztahy s (mezi) vlastními dětmi. Poslední zážitky jsou zaznamenány z jejich profesního života a jedná se tedy o zkušenosti z pedagogické praxe. O těch se ve svých esejích zmiňuje 15 (34 %) studentů.

## 5.5 Charakteristika období pubescence podle autorů esejí

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 5	nejčastěji uvedená charakteristika	celkový počet esejí	počet uvedení	%
5.1		charakteristika období pubescence	proměna těla, změna myšlení, změny chování	44	14	31 %
	5.1.1	proměna osobnosti	hledání vlastní identity, sebepřijetí, citliví, zranitelní	44	20	45 %
	5.1.2	potřeby pubescentů	důvěra, tolerance, vymezení se vůči dospělým	44	18	41 %
	5.1.3	komunikace s pubescenty	naslouchání, pochopení, trpělivost, respektování jeho názorů	44	31	70 %
	5.1.4	vliv na vývoj pubescentů	rodina, vrstevníci, učitelé	44	18	45 %

[5] Následující oddíl výzkumného šetření je zaměřen na popsání toho, co studenti již vědí z oblasti vývojové psychologie, a jak dokáží své znalosti propojit s filmem. V analytické kategorii jsou popsány hlavní psychologické charakteristiky období pubescence. V navazujících subkategoriích jsou rozčleněny změny z oblasti psychologie osobnosti, socializace a faktory ovlivňující dospívání.

[5.1] V analytické kategorii jsou zahrnuty znalosti studentů z obecného vývoje jedince v období pubescence. Jedná se o fyzický vývoj, kognitivní vývoj, emoční vývoj a socializaci. Ve své práci se obecně o charakteristice období pubescence zmiňuje 14 (34 %) studentů. Ti ve svých esejích popisují **proměnu těla, změnu myšlení a změny chování** pubescentů. Studentka v esejí č. 22 upozorňuje na změny v tělesném vývoji v období pubescence, které mají vliv na prožívání jedince: „*Období od 11 do 13 let je období velkých změn. Hormonální změny přinášejí i zvýšenou emoční labilitu, úzkosti, pocity ztráty jistoty a problémy se sebepřijetím.*“ Z esejí č. 4: „*Dvanáctiletí měli a budou mít vždycky kupu problémů. Souvisí s dospíváním, proměnou těla, proměnou myšlení.*“ Studentka považuje tělesný a kognitivní vývoj za zdroj problémů, se kterými se pubescenti potýkají.

[5.1.1] V první subkategorii jsou shrnuty názory 20 (45 %) studentů, kteří si na základě svých znalostí vývojové psychologie a profesního vidění ve své esejí uvědomili, že období pubescence je spojeno i s proměnou osobnosti jedince. Nejčastěji tuto změnu popisovali jako **hledání vlastní identity a sebezpřijetí** a poukazovali na to, že pubescenti jsou v tomto období **citliví a zranitelní**. V esejí č. 11 studentka popisuje své uvědomění si proměny osobnosti v období pubescence: „*Když jsem se zamýšlela nad jednáním hrdinů filmu, uvědomila jsem si, že dospívání je plné pochybností o sobě samém a že v tomto období asi každý řešil nějakou svoji „nedostatečnost“.*“ Z esejí č. 28: „*Ano, jsou sice věkem malí, ale jejich mysl začíná pracovat už dospělejším způsobem a navíc jsou v období, kdy jsou velmi citlivý a zranitelní.*“

[5.1.2] Jednotícím prvkem ve druhé subkategorii jsou významové jednotky vztahující se k potřebám pubescentů. 18 (41 %) studentů ve své esejí popisuje své zamyšlení nad tím, že stěžejní je pro člověka v tomto období **důvěra, tolerance, vymezení se vůči dospělým**. V esejí č. 5 autor uvádí svůj názor: „*Potřebuji láskyplnou a chápající péči, která jim toto prostředí zmapuje, ukáže možnosti řešení, vysvětlí následky jednotlivých rozhodnutí.*“ Z esejí č. 17: „*V tomto období, kdy děti přestávají vnímat dospělé jako jednoznačnou autoritu, kterou by měly respektovat, se často začnou chovat k rodičům přehnaně kriticky a vztahovačně.*“

[5.1.3] Následující subkategorie postihuje názory 31 (70 %) studentů, kteří také ve svých esejích prokázali znalost vývojové psychologie a profesního vidění. Konkrétně specifika komunikace s pubescentem. Autoři esejí uvádí, že stěžejní při komunikaci s jedincem v tomto věku je **naslouchání, pochopení, trpělivost a respektování jeho názorů**. Například v esejí č. 2 je napsáno: „*Rodiče by měli primárně při výchově respektovat osobnost dítěte a znát jeho potřeby. Projev zájmu a chuť trávit s dítětem dostatek času vnímám jako zásadní. Je nutné s dětmi hovořit o jejich problémech, názorech, postojích, potřebách a být připraven i na nepříjemná témata.*“ Z esejí č. 10: „*Není nic důležitějšího než trpělivost. Pokud chceme s dítětem mluvit, musíme se naučit mu naslouchat, být tu pro něho a respektovat jeho názory.*“

[5.1.4] V poslední subkategorii výzkumného oddílu se studenti zamýšleli nad tím, kdo nebo co ovlivňuje vývoj jedince v období pubescence. 18 (45 %) studentů uvádí, že klíčovou roli mají **rodina, vrstevníci a učitelé**. Studentka v esejí č. 11 poukazuje na nezastupitelnou roli rodiny: „*Výchovná funkce rodiny je nezbytná pro další rozvoj dítěte. Zabezpečuje totiž*

*přípravu dětí pro život ve společnosti.*“ Z eseje č. 31: „*V pubertě má dítě pocit, že mu nikdo nerozumí, tím méně rodiče. O to větší vliv na jeho chování má parta, ve které tráví hodně času.*“ Studentka ve své eseji dokazuje, že si uvědomuje vliv vrstevnické skupiny na vývoj jedince. S postupným odpoutáním se od rodiny roste potřeba pubescenta začlenit se do vrstevnické skupiny. Do jisté míry chování jedince v partě ovlivňuje fakt, že členství ve skupině mu pomáhá snížit pocit individuální odpovědnosti, a tím vzrůstá pocit sebevědomí a sebejistoty.

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 5:** Oddíl číslo 5 byl zaměřen na charakteristiku období pubescence podle autorů esejí. Klade na studenty velké nároky v propojení teoretických znalostí z oblasti vývojové psychologie s profesním viděním událostí vyobrazených ve filmu. Dále se zde také promítá schopnost studentů daný problém interpretovat v písemném projevu. Obecně charakterizovalo období pubescence 14 (31 %) autorů esejí. Shodně si všimají proměny těla jedince, změny myšlení a změn v chování. V jednotlivých subkategoriích jsou následně rozčleněny nejčastěji vymezené oblasti vývoje pubescenta. V první subkategorii jsou zaznamenány proměny osobnosti. 20 (45 %) studentů je ujednoceno v názoru, že dochází k hledání vlastní identity, sebepřijetí, pubescenti jsou citliví a zranitelní. V následující subkategorii jsou zaznamenány názory na potřeby pubescentů. Podle studentů je pro děti zásadní důvěra, tolerance a vymezení se vůči dospělým. Tento názor zastává 18 (41 %) studentů. V další subkategorii je zaznamenáno a vyčísleno, kolik studentů si uvědomilo potřeby pubescentů v oblasti komunikace. Jednalo se o 31 (70 %) autorů esejí. Nejčastěji uváděli, že je jedná o naslouchání, pochopení, trpělivost a respektování názorů. Poslední, tedy čtvrtá subkategorie je věnována sociálním činitelům na vývoj pubescentů. Podle 18 (45 %) studentů mají zásadní vliv na jejich vývoj dvě hlavní sociální skupiny. Jednou je rodina a druhou vrstevníci.

## 5.6 Výchovné úkoly dospělých vůči dětem ve věku 12 let

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 6	nejčastěji uvedené úkoly	celkový počet esejí	počet uvedení	%
6.1		dospělý je vzorem	přejímání vzorce chování, postojů, hodnot	44	19	43 %
6.2		dospělý je oporou	průvodce, jistota, bezpečí, pomoci najít místo ve společnosti	44	25	56 %

[6] Šestý analyzovaný oddíl zachycuje, jaké výchovné úkoly vůči dětem ve věku 12 let plynou pro jejich rodiče/vychovatele/učitele. I přes to, že se jedná o oddíl, který koresponduje s otázkou pro studenty ze zadání jejich seminární práce, ne všichni na ni odpověděli. Ti, kteří svou odpověď zahrnuli do své eseje, se velmi shodují na svých odpovědích. Následující oddíl je rozdělen na dvě analytické kategorie.

[6.1] První analytická kategorie zahrnuje názory 19 (43 %) studentů. Ti ve svých esejích, na základě svého profesního vidění, upozorňují na to, že děti jsou odrazem dospělého a snadno **přejímají jeho vzorce chování, postoje a hodnoty**. V eseji č. 5 a eseji č. 12 nalezneme úplně stejné výpovědi, a sice že: „*Děti jsou naším obrazem.*“ V eseji č. 10 se dočteme: „*Postřehnul jsem také, že hlavní hrdinové, dvanáctileté děti, se ve svém kolektivu chovají v lecčem jako nápodoba dospělého, jen je všechno takové vyostřenější a rázem často rychle spláchnuto.*“ Autor eseje č. 2 zasadil své tvrzení do kontextu filmu: „*Je třeba si uvědomit, že děti přejímají od rodičů jejich vzorce chování, postoje, hodnoty (Jacob se rozhodl zabít vraha svého bratra na základě vyjádření matky – nebude šťastná, pokud nebude mrtvý, on sám mu zřejmě už odpustil).*“ Upozorňuje tak na to, že dospělý musí být ve svých rozhodnutích a výrocích velice opatrný, protože pubescent je schopen ve své emoční rozkolísanosti spáchat i iracionální činy. Můžeme se jen domnívat, zda to takto student myslel, ale už tím, že tuto souvislost uvedl, dokládá, že si je vědom jistých rizik, která možná zatím nedokáže formulovat. V eseji č. 31 studentka uvádí: „*Dokonce bych i řekla, že pokud jsme vnímaví, můžeme se i my ve svém dospělém věku učit od dětí.*“ Upozorňuje tak na to, že se mohou role v některých případech obrátit a vzorem chování nám může být pubescent.

[6.2] Ve druhé analytické kategorii je zahrnut názor 25 (56 %) studentů, kteří jsou přesvědčení, že dospělý by měl být pro pubescenta **průvodce, zajistit mu jistotu, bezpečí a pomoci mu najít místo ve společnosti**. V eseji č. 9 se student na základě svých zkušeností domnívá, že: „*Děti potřebují pocit, že za nimi někdo stojí, že je někdo poslouchá, že nám není lhostejné, co si myslí.*“ Autor eseje č. 17 upozorňuje na to, že vztah mezi dospělým a pubescentem nemusí být vždy pozitivní, ale je na dospělém, aby se s touto situací vyrovnal a v klidu ji zvládl: „*Úloha dospělého je celou dobu ustát, být pevnou (byť i dočasně nenáviděnou) oporou, měl by se jevit (alespoň navenek) jako někdo, kdo ví, co chce a co dělá, a hlavně nepřenášet na děti své problémy, a už vůbec nepřenášet na ně svou odpovědnost.*“ Student v eseji č. 23 píše: „*Aby byly děti v harmonii se sebou, potřebují více než dřív klidné, stabilní prostředí v rodině a chápající vychovatele a rodiče. V rodině by se mělo dbát na společné trávení času a udržování tradic, jako jsou oslavy Vánoc, narozenin, společných dovolených. Poskytnout dětem možnost sdílet starosti, radosti i bol je součástí velkého úkolu rodičů, učitelů i vychovatelů.*“ Student v eseji č. 11 upozorňuje na potřebu dětem nastavit pevné hranice ve výchově. Děti pak budou přesně vědět, co se od nich očekává a zároveň budou lépe rozumět jednání dospělých: „*Jak nebezpeční jsme my, dospělí, když vysíláme špatné signály, a jak nepostradatelní jsme v okamžiku, kdy je potřeba vysvětlení, opora nebo přesná a pevná hranice pro naše děti. Naše hranice vytváří pro děti bezpečný prostor.*“

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 6:** Oddíl číslo šest se zaměřuje na definování výchovných úkolů dospělých vůči dětem ve věku 12 let. Ve dvou analytických kategoriích jsou rozkódovány dvě hlavní myšlenky, na které studenti ve svých esejích poukazují. Domnívají se, že dospělý by měl být pro pubescenta především vzorem a oporou. Velmi často se autoři esejí zamýšlejí nad oběma tématy, proto se výsledná data překrývají. Studenti, kteří ve svých esejích hodnotí roli dospělého jako vzoru pro pubescenta se shodují, že děti od nich přejímají vzorce chování, postoje a hodnoty. To si myslí 19 (43 %) studentů. Ve druhé analytické kategorii je vyčísleno zastoupení názoru, že dospělý je pro pubescenta oporou. To uvedlo 25 (56 %) autorů esejí. Nejčastěji svůj názor doprovázejí vysvětlením, že dospělý je průvodce, poskytuje pubescentovi pocit jistoty, bezpečí a pomáhá mu najít místo ve společnosti.

## 5.7 Osobní přínos z filmu – uvědomění si problémů, prozření

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 7	nejčastěji uvedený problém	celkový počet esejí	počet uvedení	%
7.1		pro osobnost	odlišnost chování dětí a dospělých, naslouchání	44	16	36 %
7.2		pro učitele/ku	vzájemná důvěra, upřímnost, naslouchat, podporovat	44	12	27 %
7.3		pro rodiče	poskytnout rodinné zázemí, mít trpělivost, vyslechnout je, mít dostatek času	44	24	54 %

[7] V sedmém analyzovaném oddílu nalezneme záznam o tom, jak autoři ve svých esejích reflektují osobní přínos filmu. Jedná se o uvědomění si problémů vyobrazených ve filmu ve vztahu k vlastní osobě. V této části studenti prokazují velkou míru vlastního zcitlivění k vyřčeným problémům. Nejen, že na základě svého profesního vidění a předchozích znalostí ze studia, si problémů ve filmu všimli, ale navíc je dokázali propojit s uvědoměním si svého chování a jednání. Na základě tohoto prozření popisují, na čem by osobně chtěli do budoucna zapracovat.

[7.1] V první analytické kategorii se nad sebou studenti zamýšlí jako nad jednotlivými osobnostmi. Popisují, co si obecně o pubescentech u filmu uvědomili pro svůj budoucí život. 24 (54 %) autorů esejí uvádí, že se jedná o **odlišnost chování dětí a dospělých a naslouchání** jim. Student v esejí č. 2. uvádí: „*Uvědomil jsem si ale, jak velký vliv na chování a činy člověka, může mít jeho okolí a prostředí, ve kterém vyrůstá.*“ Autor esejí č. 34 se zamýšlí nad tím, jak je důležité dětem věnovat svou pozornost a dávat jim najevo svou bezpodmínečnou lásku: „*Film mě upozornil na to, jak je velice důležité si děti všimat. Jak je důležité jim neustále připomínat, že je máme velice rádi a že se to nikdy nezmění. A že rozhodnutí, která děláme, nikdy nezmění naši lásku k nim. Že jsme a vždy budeme tady pro ně, a že mohou za námi přijít s jakýmkoli problémem.*“ Student v esejí č. 14 poukazuje na význam trávení času společně s dětmi: „*Je důležité dětem věnovat čas, který je v dnešní době pro lidi čím dál tím vzácnější, abychom mohli naslouchat jejich problémům a mohli jim být oporou.*“ Na odlišnost dítěte od dospělého a jeho potřeby poukazovalo mnoho významných

filozofů a pedagogů. Stejně tak si jeho významu všimá student v eseji č. 20, který píše: „*Výchova je velmi důležitá v každém věku. Dítě je bytostí odlišnou od dospělého, kterou musíme důkladně poznat. Výchovou utváříme tělesné a duševní vlastnosti jedince a vztah ke světu. Na děti má vliv jak školní výchova, tak mimoškolní výchova, rodinná výchova, nebo sebevýchova (tu jsme mohli vidět u Leonarda). Myslím, že rodinná výchova je nejdůležitějších.*“ Student si na základě svého profesního vidění a znalostí získaných studiem uvědomuje význam výchovy dítěte v rodině a vliv rodinných příslušníků na rozvoj jeho osobnosti.

[7.2] Ve druhé analytické kategorii jsou zachyceny interpretace studentů na téma, co si uvědomili při filmu jako učitelé. Nejčastěji se v esejích objevovaly názory, že je třeba **vzájemná důvěra, upřímnost, naslouchat dětem a podporovat je**. Na tom se shodlo 12 (27 %) studentů. V eseji č. 21 autor píše: „*Film mě inspiroval v tom, že takto staré děti ze všeho nejspíše ocení od dospělých upřímnost. Nejsou už ve věku, kdy by se s nimi o problémech mělo mluvit zjednodušeně, to ale neznámá, že necitlivě. Právě proto, že děti procházejí tak složitým obdobím, jim musíme věnovat citlivou pozornost, být tu pro ně, naslouchat jim.*“ V eseji č. 35: „*Myslím, že nejdůležitější v každém věku je vzájemná důvěra. V dospívání a přechodu k němu pro mě může být obtížné, že se mi ty přítulné milé děti vzdalují a mění se v náladové protivy. Já jsem ale dospělá, tou zkušeností jsem si taky prošla a je má povinnost umožnit to těm mladším.*“ Studentka zdůrazňuje roli dospělého ve vztahu k pubescentovi. Dospělý je ten, kdo by měl ve vypjatých chvílích racionálně uvažovat a pubescenty provázet v jejich vývojově náročném období plném tělesných, kognitivních a emočních změn.

[7.3] Poslední analytická kategorie souvisí s tím, co si studenti uvědomili, že je stěžejní pro ně, jako rodiče. 24 (54 %) studentů ve svých esejích píše, že úkolem rodiče je **poskytnout rodinné zázemí, mít trpělivost, vyslechnout své dítě/děti a věnovat mu/jim dostatek času**. Student v eseji č. 1 upozorňuje na význam rodičů ve vývoji dítěte: „*Rodiče jsou podle mě těmi nejdůležitějšími vychovateli. A je nepodstatné, o jaký věk dítěte se jedná. Je důležité věnovat se dětem na plný úvazek, aby nestrádaly fyzicky, ale hlavně psychicky.*“ V následující citaci z eseje č. 27 student poukazuje na význam rodinného zázemí ve vývoji dítěte a na budování kladného vztahu k dítěti: „*...je důležitá podpora, vnímavost ze strany rodiny, snažit se vytvářet rodinné zázemí jako útočiště nabízející porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci. Být nápomocní při hledání vlastních hodnot. Důležité také je mít kladný*

*emoční vztah k dítěti. Do vývoje dítěte se promítají podmínky kulturní, ekonomické i výchovné tradice. Neméně důležité je být důsledný, mít přiměřené nároky na dítě.“* V eseji č. 10 nalezneme názor: *„Dospělí by dle mého měli mít čas a prostor jak na sebe, tak na své děti, trávit spolu nějaký čas, hovořit spolu. Měli by si dávat velký pozor na to, co říkají a činí, a předem domýšlet možné důsledky, scénáře svých přání k dětem, informace, které si dítě při nedorozumění může vyvodit zcela jinak.“* Autor eseje poukazuje na potřebu diskutovat s dětmi o aktuálních problémech se záměrem zmírnit jejich potřebu řešit problémy radikálně.

**Závěrečné shrnutí, oddíl č. 7:** Cílem oddílu je definovat oblasti a myšlenky, které studenti ve svých esejích vztáhli k sobě samým a nepopisovali je jen obecně jako poselství filmu. Dokazovali v nich, o jaké oblasti obohatili svou mysl díky filmu. Studenti nejčastěji projevovali uvědomění si specifík v oblasti práce a přístupu k pubescentům s ohledem na teorii vývojové psychologie. Jedná se tedy o důležitý moment zcitlivění k dané problematice. Obecně studenti poukazují na nutnost respektovat odlišnost chování dětí a dospělých. Na to upozorňuje 16 (36 %) studentů. Dále autoři esejí promítali svá zjištění ve vztahu ke své pedagogické praxi. Zde se projevuje i úroveň profesního myšlení studentů. Nejčastěji se v jejich esejích objevoval důraz na vzájemnou důvěru, upřímnost, naslouchání a podporu. Tento názor interpretuje 12 (27 %) autorů esejí. V poslední analytické kategorii se studenti zaměřovali na zcitlivění k tématu v roli rodiče. 24 (54 %) studentů ve svých esejích uvádí, že pubescentům je třeba poskytnout rodinné zázemí, mít trpělivost, vyslechnout je a mít na ně dostatek času.

## 5.8 Doporučení a význam filmu v rámci studia učitelství pro 1. stupeň ZŠ

analytická kategorie	subkategorie	oddíl č. 8	nejčastěji uvedený význam	celkový počet esejí	počet uvedení	%
8.1		doporučení filmu, kladný přínos	zamyšlení, inspirace, uvědomění, ponaučení, vhodné doplnění profesní přípravy učitelů,	44	41	93 %
8.2		neuvedeno	žádné zmínky o doporučení	44	3	7 %

[8] Poslední část výzkumu se zaměřuje na význam zařazení filmu Dvanáctiletí do profesní přípravy budoucích pedagogů. Konkrétně studentů Učitelství pro 1. stupeň. A případně doporučení zhlédnout film dalším lidem.

[8.1] Celkem 41 (93 %) respondentů na závěr svých esejí píše, že v nich film zanechal hlubokou stopu. Opakovaně se zmiňují, že ve filmu našli silné **podněty k zamyšlení**. Právě přiměnění k hlubšímu **uvažování o podmínkách, kontextech** a vyobrazených důsledcích výchovy má podle nich **velký přínos pro profesní přípravu studentů učitelství**. Většinou studenti film doporučují svým kolegům a známým. Často se také objevovalo doporučení pro rodiče dětí. Například v esejí č. 19 se objevuje doporučení zhlédnout film širší odborné veřejnosti v dalších sociálně zaměřených profesích zabývajících se prací s dětmi a mládeží: *„Zhlédnutí filmu bych proto doporučila nejen kantorům a rodičům obecně, ale též pracovníkům sociálních zařízení jako jsou dětské domovy, sociální ústavy pro mládež či výchovné ústavy pro dětské pachatele trestných činů a dále psychologům a terénním sociálním pracovníkům spolupracujícím nejen s problémovou mládeží, ale i s rodinami vyžadujícími určitou sociální sanaci a nápomoc.“* Někteří z nich se zmiňovali o přehrání filmu starším dětem, pro které by to mohl být spouštěč vedoucí k zamyšlení nad jejich problémy a svěření se dospělým. Esej č. 15: *„Zhlédnutí tohoto filmu bych doporučila nejenom učitelům, ale i starším dětem a hlavně o všem mluvit, diskutovat, rozebrat. Rodičům bych film přímo předepsala, jako velké ponaučení a zamyšlení se nad možnými problémy našich i jiných dětí, protože co se stalo v tomto filmu, může se stát i v reálném životě.“* Studentka, která psala esej č. 32., již film ke zhlédnutí doporučila lidem

v jejím okolí a nyní je pro ni a její známé námětem pro četné diskuse: „*Film jsem doporučila svým kamarádkám, z nichž většina ve školách učí, zhlédly ho i kolegyně v práci. Několikrát už se stalo, že jsme se vrátily k filmu a mluvily jsme o některých pasážích a zlomových okamžicích. Tento film prostě rezonuje lidmi.*“

[8.2] Ve třech (7 %) studentských esejích nebylo uvedeno, zda by film „Dvanáctiletí“ doporučili dalším divákům. Jejich vyjádření chybí i přes to, že odpověď na tuto otázku byla zahrnuta v písemném zadání seminární práce.

**Závěreční shrnutí, oddíl č. 8:** Cílem poslední části výzkumu je zjistit, jaký význam spatřují studenti Učitelství pro 1. stupeň v zhlédnutí filmu „Dvanáctiletí“ ve vztahu ke své profesní přípravě. Úkolem bylo písemně se k problematice vyjádřit a zvážit, zda a komu by studenti doporučili jeho zhlédnutí. Převážná většina respondentů se vyjádřila k zařazení reflexe filmu do výuky velmi pozitivně. 41 (93 %) studentů ve svých esejích píše, že ve filmu nachází podněty k zamyšlení. Právě přiměnění k hlubšímu uvažování o podmínkách, kontextech a vyobrazených důsledcích výchovy má podle nich velký přínos pro profesní přípravu studentů učitelství. Komplexně studenti považují zvolený způsob vedení výuky – reflexi filmu – za nový, neobvyklý, motivující a dobrý způsob, jak jim dát možnost se v soukromí zamyslet nad hraničními situacemi vyobrazenými ve filmu. Celkově panoval názor, že film Dvanáctiletí doporučují ke zhlédnutí. Ať už svým kolegům, širší odborné veřejnosti, rodičům nebo dětem. Ne všichni studenti splnili zadání seminární práce a ve své eseji uvedli svůj názor na zařazení filmu do výuky. Ve 3 (7 %) esejích nebylo vyjádření vůbec nalezeno.

## 6 Závěr

Hlavním cílem této práce bylo vypracování obsahové analýzy písemných esejí zaměřené na profesní vidění studentů 1. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a postihnout, čeho si studenti ve filmu všímají. Studenti se ve svých esejích věnovali problematice dospívání dětí vyobrazené ve filmu *Dvanáctiletí* (Twelve and Holding, Michael Cuesta, 2005).

V teoretické části jsou na základě rešerše odborné literatury a ostatních zdrojů zpracována témata vztahující se k vývojové psychologii. Konkrétně období pubescence. Toto téma bylo zpracováno na základě věkové skupiny hlavních hrdinů ve filmu, k němuž se vztahují eseje vypracované studenty následně podrobené obsahové analýze textu. Druhá oblast teoretické části je věnována problematice profesního vidění.

K zodpovězení výzkumné otázky: „Čeho si studenti *Učitelství pro 1. stupeň ZŠ* ve filmu *všímají a jak o daných problémech uvažují?*“ uvádím několik stěžejních dat, která z výzkumného šetření vyplynula. Většina studentů, tedy 93 %, považuje zvolený způsob výuky za nový a neobvyklý. Za takový, který je přiměl k hlubšímu uvažování o podmínkách, kontextech a vyobrazených důsledcích výchovy. V práci s filmem spatřují velký potenciál jakožto součást jejich profesní přípravy. Při komentování problémů vyobrazených ve filmu se studenti soustředili nejen na popisování jednotlivých postav, ale 52 % autorů esejí do svých prací zahrnulo i obecné problémy pubescentů, z čehož lze usuzovat, že studenti film vnímají jako celek a jsou s to vnímat specifika období pubescence komplexně. 77 % studentů si o filmu myslí, že příběhy hlavních hrdinů jsou reálné a mohou se stát kdekoli a kdykoli bez ohledu na kulturní kontext filmu. Jejich rozhodnutí o uvěřitelnosti příběhu do značné míry ovlivnily jejich životní zkušenosti, které vzápětí uvádí 64 % studentů. Oddíl zaměřený na charakteristiku období pubescence, kladl na studenty značné nároky v propojení jejich dosavadních teoretických znalostí s profesním viděním. Každý ze studentů se tohoto tématu dotkl, byť někteří jen okrajově. Nejčastěji autoři esejí upozorňují na osobitý přístup k pubescentům v oblasti komunikace. Na to poukazuje 70 % studentů. Zajímavou částí výzkumu bylo vyčíslení, kolik studentů hodnotilo osobní přínos filmu, pro ně samé v různých životních rolích – pro ně osobně 36 %, pro své zaměstnání 27 %, pro ně v roli rodiče 54 %. Tito studenti nepopisovali pouze problémy vyobrazené ve filmu a poselství filmu, ale dokázali z něho pro sebe vyvodit nové poznatky a propojit je s reálným životem.

Tím značně rozšířili své profesní vidění a prokázali posun ve své profesionalizaci, což bylo jedním z cílů, který si vyučující ve svém kurzu stanovil.

Chtěla bych poukázat na fakt, že odborná literatura a většina vědeckých prací odkazují na rozvoj profesního vidění ve výuce pouze prostřednictvím rozboru videonahrávek reálně odučených lekcí. Tato práce však dokazuje, že i umělecky natočený film (podle scénáře) má potenciál na rozvoj profesního vidění.

Téma profesního vidění je zatím relativně úzce zmapováno, a proto má velký potenciál pro další výzkumné práce. V budoucnu by bylo například zajímavé zaměřit se na rozdíly úrovně profesního vidění mezi studenty 1. prvního ročníku prezenčního a kombinovaného studia. Vzhledem k jejich rozdílnému věku a životním zkušenostem by to mohl být zajímavý ukazatel jejich úrovně vědění a uvědomění na počátku studia. Tento ukazatel by bylo možné využít jako zdroj pro následné koncipování jejich studia na fakultě. Dalším zajímavým směrem ve výzkumu profesního vidění by mohlo být zjišťování, jak se posunulo profesní vidění studentů za dobu jejich studia na Pedagogické fakultě. Pro vyučující by to mohl být zajímavý ukazatel efektivity jejich výuky.

## 7 Seznam použitých informačních zdrojů

### KNIŽNÍ LITERATURA

BUCHTELOVÁ, R. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. 1 vyd., Praha: Academia, 2000. 880 s. ISBN 80-200-0607-9.

ČECHOVÁ, V. a kol. *Psychologie a pedagogika II*. 1. vyd. Praha: Informatorium, 2004. 160 s. ISBN 80-7333-028-8.

FÜRST, M. *Psychologie: včetně vývojové psychologie a teorie výchovy*. 1. vyd., Olomouc: Votobia, 1997. 263 s. ISBN 80-7198-199-0.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšíř. české vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 312 s. ISBN 978-80-7178-803-4.

HŘÍCHOVÁ, M., MIŇHOVÁ, J. a NOVOTNÁ, L. *Vývojová psychologie pro učitele*. 2. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Pedagogická fakulta, 2000. 82 s. ISBN 80-7082-626-6.

JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E. *Video v učitelském vzdělávání: teoretická východiska - aplikace - výzkum*. Brno: Paido, 2011. 202 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-213-0.

JANÍK, T., MINAŘÍKOVÁ, E., PÍŠOVÁ, M., ULIČNÁ, K., JANÍK, J. *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8305-9.

KOHOUTEK, R. *Psychologie duševního vývoje*. 1. vyd. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 127 s. ISBN 978-80-7375-185-2.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

MACEK, P. *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 207 s. ISBN 80-7178-348-X.

PERNEROVÁ, R. A. *Tabu v rodinné komunikaci*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 168 s. ISBN 80-7178-363-3.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. 3. vyd. Praha: Portál, 2014. 392 s. ISBN 978-80-262-0772-6.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu – postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1. vyd. Brno: Albert, 1999. 200 s. ISBN 80-85834-60-X.

ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. 175 s. ISBN 80-244-0629-2.

ŠULOVÁ, L., FAIT, T., WEISS, P. a kol. *Výchova k sexuálně reprodukčnímu zdraví*. 1. vyd. Praha: Maxdorf, 2011. 439 s. 978-80-7345-238-4.

ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

WEISS, P., ZVĚŘINA, J. *Sexuální chování v ČR – situace a trendy*. 1. vydání. Praha: Portál, 2001. 160 s. ISBN 80-7178-558-X.

## **INTERNETOVÉ ZDROJE**

Česko-slovenská filmová databáze: *Twelve and Holding* [online]. 2005 [cit. 2017-06-10]. Dostupné z: <<https://www.csfid.cz/film/183240-dvanactileti/prehled/>>.

## ČASOPISY

MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, T. Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*. 2012, **22**(2), s. 181–204. [cit. 2017-06-10]. DOI: 10.5817/PedOr2012-2-181. ISSN 1805-9511. Dostupné z WWW: <<https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/774/696>>

PAVLASOVÁ, L. Profesní vidění studentů učitelství biologie zaměřené na obor a oborově didaktické jevy. *Scientia in educatione*. 2017, **8**(2), s. 84 - 99. [cit. 2018-05-18]. ISSN 1804-7106. Dostupné z WWW: <<http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/1006/468>>

PAVLASOVÁ, L., STARÁ, J. a kol. Výběrové zaměření pozornosti u studentů učitelství a povaha jejich interpretací. *Pedagogika*. 2018, **68**(1), s. 5–24. [cit. 2018-06-13]. DOI: 10.14710/23362189.2017.625. ISSN 2336-2189. Dostupné z WWW: <<http://www.scied.cz/index.php/pedagogika/article/viewFile/625/513>>

STOCKERO, S. L. Using a video-based curriculum to develop a reflective stance in prospective mathematics teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education* [online]. 2008, **11**(5), p. 373-394. [cit. 2018-05-09]. DOI: 10.1007/s10857-008-9079-7. ISSN 1386-4416. Dostupné z WWW: <<http://link.springer.com/10.1007/s10857-008-9079-7>>

SYSLOVÁ, Z. Rozvoj profesního vidění studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. *Pedagogika*. 2016, **66**(4), s. 462–476. [cit. 2018-05-16]. DOI: 10.14712/23362189.2016.319. ISSN 2336-2189. Dostupné z WWW: <<http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11535&lang=cs>>

VAN ES, E. A. Participants' Roles in the Context of a Video Club. *Journal of the Learning Sciences*. [online]. 2009, **18**(1), p. 100-137, [cit. 2018-05-02]. DOI: 10.1080/10508400802581668. ISSN 1050-8406. Dostupné z WWW: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10508400802581668>>

VAN ES, E. A., SHERIN M. G. The influence of video clubs on teachers' thinking and practice. *Journal of Mathematics Teacher Education*. [online]. 2010, **13**(2), p. 155–176. [cit. 2018-05-02]. DOI: 10.1007/s10857-009-9130-3. ISSN 1573-4416. Dostupné z WWW: <<http://link.springer.com/10.1007/s10857-009-9130-3>>

## **SBORNÍKY**

JANIŠ, J., DVOŘÁKOVÁ, S. Rodičovství očima středoškoláků. *Socialia 2002 – k sociální analýze mládeže*. Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 10. – 11. 10. 2002. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 91–94. ISBN 80-7041-784-6.

PÍŠOVÁ, M. Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In PROKOP, J. , RYBIČKOVÁ, M. (Eds.). *Proměny pedagogiky*. 1. vyd. Brno: Konvoj, 2005, s. 300–307. ISBN 80-7290-226-1.

## **VĚDECKÉ PRÁCE**

MINAŘÍKOVÁ, E. *Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka a jeho rozvíjení prostřednictvím videa*. [Disertační práce]. Brno, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. 2015. Vedoucí práce Doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.

WAGENKNECHTOVÁ, R. *Ztráta manažerské pozice – metaanalýza studentských reflexí k filmu „Manažeri“*. [Bakalářská práce]. Praha, Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, Centrum školského managementu. 2016. Vedoucí práce PhDr. Jan Voda, Ph.D.