

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sebepojetí profese učitele
Self-concept of teacher's profession

Nikola Laporčáková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy a střední školy biologie — výchova ke zdraví

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sebepojetí profese učitele potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 7. 12. 2020

Děkuji PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D. za veškerou pomoc a cenné rady, které mi v průběhu vypracování diplomové práce poskytovala. Velmi si vážím vstřícného a lidského přístupu, všech odborných doporučení i profesionálního vedení.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o vybraných otázkách sebepojetí učitelek prvního stupně základní školy. Teoretická část se zabývá především problematikou pojmů týkajících se sebepojetí a jejich objasněním. Empirická část měla za úkol vysledovat důležité momenty, osoby a fáze vedoucí k formování postojů a představ, jaké kantorky o sobě chovají. Během profesního vývoje byla zásadní konstrukce učitelské identity a sebevědomí. Šetření bylo kvalitativně orientované a realizované prostřednictvím analýzy životní historie učitelek. Otevřeným kódováním byla narace respondentek rozdělena do 5 hlavních kategorií. Výzkum životních příběhů vedl k přepokládaným i překvapivým zjištěním a vyplynul z něj návrh doporučení pro pregraduální přípravu pedagogů.

KLÍČOVÁ SLOVA

Sebepojetí, učitel, profesní identita, klíčové dovednosti, sebevědomí

ABSTRACT

The diploma thesis deals with selected issues of self-concept of a primary school teacher. The theoretical part deals mainly with the issue of concepts related to self-concept and their clarification. The empirical part had the task of tracing important moments, people and phases leading to the formation of attitudes and ideas of what teachers have about themselves. During professional development, the construction of teachers' identity and self-confidence was crucial. The survey was qualitatively oriented and carried out through the analysis of the life history of teachers. By open coding, the narration of the respondents was divided into 5 main categories. The research of life stories led to expected and surprising findings and resulted in a draft recommendation for undergraduate teachers' training.

KEYWORDS

Self-concept, teacher, professional identity, key skills, self-confidence

Obsah

Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.1.1 Učitel a jeho sebepojetí.....	9
2 Profese učitele.....	13
3 Kompetence a dovednosti – co dělá učitele učitelem	18
3.1 Klíčové dovednosti učitele	19
3.1.1 Plánování a příprava	19
3.1.2 Uskutečnění vyučovací jednotky (hodiny).....	20
3.1.3 Vedení vyučovací jednotky (hodiny)	22
3.1.4 Klima třídy.....	22
3.1.5 Kázeň	24
3.1.6 Hodnocení prospěchu žáka	26
3.1.7 Reflexe a evaluace práce učitele	29
4 Učitel a zdraví	32
5 Učitel a spokojenost s vykonávanou profesí.....	40
6 Shrnutí teoretické části.....	42
VÝZKUMNÁ ČÁST.....	43
7 Cíl práce, metodologie, výběr respondentů, průběh výzkumného šetření a zpracování dat	44
7.1 Cíl práce.....	44
7.2 Metodologie.....	45
7.3 Výběr respondentů	46
7.4 Průběh výzkumného šetření	47
7.5 Zpracování dat	48

8	Interpretace	50
8.1	Životní příběh učitelky Strnadové (pseudonym)	51
8.1.1	Synopse života 1	51
8.1.2	Výběr profese 1	52
8.1.3	Studium 1.....	53
8.1.4	Začínající učitel 1	54
8.1.5	Střední doba učitelské dráhy 1.....	55
8.1.6	Etapa před nastoupením do důchodu 1.....	56
8.2	Životní příběh učitelky Čápové (pseudonym)	59
8.2.1	Synopse života 2	59
8.2.2	Výběr profese 2	59
8.2.3	Studium 2.....	61
8.2.4	Začínající učitel 2	62
8.2.5	Střední doba učitelské dráhy 2	63
8.2.6	Etapa před nastoupením do důchodu 2.....	65
9	Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	70
10	Návrh didaktického materiálu pro studenty do pregraduální přípravy	74
	Závěr	77
	Seznam použitých informačních zdrojů	79

Úvod

Vydat se učitelskou cestou se v České republice podle údajů MŠMT¹ rozhodlo takřka 160 000 lidí a další tisícovky se na vstup do edukačního systému chystají na vysokých školách. Jen na základních školách, kterým se ve své práci budu věnovat nejvíce, působí přes 75 000 kolegyň a kolegů. Proč si vlastně vybrali právě tuto cestu a jako vysokoškolsky vzdělaní lidé nezvolili raději jiné, finančně lukrativnější a v mnoha případech i méně psychicky vypjaté povolání?

Odpověď může na první poslech vyznít celkem pateticky a snad i naivně, nicméně právě v jisté altruistické snaze vykonat něco dobrého pro společnost se skrývá jedno z hlavních kouzel učitelské profese. Být učitelem je cestou a zároveň cílem. Bez nadsázky jde o takřka celoživotní poslání. Každý člověk nicméně může vnímat jisté nuance a k učitelství přistupovat jiným způsobem.

Snad i proto, že jde o vsutku exponovanou profesi, je učitelství komentované nejen odbornou, ale i laickou veřejností. Můj text se nicméně spíše, než prizmatem společnosti na učitele zaměří na problematiku optikou pedagogů samotných. Kladné sebepojetí, poznání nás samých a využívání těchto zjištění je zásadní pro profesní a osobní vývoj. Neustálý vývoj, posouvání se kupředu a rozšiřování obzorů je základním stavebním kamenem kvalitního učitele. Podle Švaříčka (2011) je klíčové analyzovat nejenom své úspěchy, ale i nepovedené zkušenosti pro další profesní růst – neustále reflektovat svoji práci. Zjištění, jak důležité je pozitivní sebepojetí k výkonu práce pedagoga a budování jeho profesní identity, mi dalo impuls pro napsání této práce. Sama jsem začínající učitelkou, a tak pro mě tvorba této diplomové práce byla velkou výzvou a náplní, jak po stránce odborné, tak i osobní.

Sama jsem došla k zjištění, že v dnešní době není adekvátně zajištěna pomoc pro studenty pedagogických fakult, kteří se chtějí v učitelské profesi uplatnit. Na základě informací z odborné literatury a analýzy životních příběhů dvou zkušených (a dovolím si říci úspěšných) učitelek prvního stupně základních škol vznikl návrh doporučení, který sice nedokáže obsáhnout veškerou problematiku, ale pokrývá základní pilíře učitelské praxe.

¹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Učitelky ze základní školy jsem si vybrala, z již zmíněných osobních pohnutek obdobných prožitků, dále pak z důvodu málo probádané tematiky metodou narativního interview.

V diplomové práci bylo cílem objasnit klíčové události a osoby v životě učitelek základní školy, které vedou k formování jejich profesního sebepojetí. Práce je teoreticko – výzkumného charakteru a šetření bylo realizováno kvalitativním přístupem prostřednictvím narace a její následné analýzy.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část mé práce obsahuje poznatky a základní pojmy z dostupné odborné literatury a článků, zabývajících se pedagogikou. Jednotlivá zařazená témata mají obrovský vliv na sebepojetí profese učitele, které dále působí na profesní výkon. V první řadě se snažím osvětlit profesi učitele jako takovou. Zmiňuji rovněž, co může vést k volbě tohoto povolání, jak v dnešní době vypadá příprava budoucích učitelů, stádia vývoje učitelské profese od pedagogické přípravy až po koncentraci na žáka a jeho potřeby. Dále uvádím trend dnešní doby měnit povolání, a z toho důvodu ztíženou profesní identifikaci. Navazuji na samotný koncept sebepojetí. Ve své práci se také věnuji klíčovým dovednostem učitele a obrazu „ideálního učitele“. Ze zásadních dovedností zahrnuji například přípravu pedagoga a realizaci vyučovací hodiny, jak správně motivovat, hodnotit a ukázněvat třídu a žáky. Podstatným bodem je i sebereflexe pedagoga. Věnuji se i determinantům zdraví a zvládnání stresu, které řadím mezi faktory související s celkovou spokojeností s vybranou profesí. Veškeré informace z teoretické části práce slouží jako podklady pro následné kvalitativní šetření.

1.1.1 Učitel a jeho sebepojetí

Učitelské povolání patří k těm profesím, pro které jsou naprosto nepostradatelné sociální interakce. Pro jednání s okolím je nicméně rovněž důležitá vnitřní definice vlastního já, vlastní identifikace či sebepojetí. Jak se učitel cítí a identifikuje ve svém povolání je důležité pro jeho rozvoj, spokojenost a výkon. Právě tomuto konceptu se věnuji v této kapitole.

Osobnost, jáství

Pro vymezení pojmu sebepojetí je nejdříve důležité zmínit, co je to osobnost. *„Osobnost je celková organizace duševního života, zahrnuje v sobě všechny jednotlivé duševní funkce. Je to integrovaný systém vnitřních rysů a zvláštností člověka, přes které se lomí všechny vnější vlivy.“* (Farková, 2017, s.103)

„Jáství znamená organizaci složek „já“.“ (Farková, 2017, s.105) Jáství je uvědomování sebe sama a je jádrem osobnosti. Jáství má podle Farkové (2017) tři složky:

1. **Kognitivní složku**, do které začleňuje sebeuvědomování a sebepoznávání
2. **Emocionální složku**, která je pro účel této práce nejvýznamnější, neboť obsahuje sebepojetí a sebehodnocení

3. **Konativní složka**, kam řadíme seberozvíjení a seberealizaci

Sebepoznání

Člověk posuzuje vlastní kvality. Hlubší posouzení se děje na úrovni hodnocení povahových vlastností. Sebepoznání je celoživotní vytváření obrazu sebe samých a jak na tento obraz nahlížíme. Aby učitel porozuměl žákům, musí v první řadě porozumět sám sobě. Nástroj, který pomáhá posunovat sebepoznání na vyšší úroveň je vnímání. Člověk věnuje pozornost informacím, které jsou pro něho podstatné. Podněty, které k nám z okolí přicházejí ovlivňují naše sebepoznání (Kuneš, 2009).

Seberealizace

Je těžko uchopitelná a pochopitelná. Bývá chápána jako plné využití rozvinuté úrovně osobnosti včetně vloh jedince (Farková, 2017). Seberealizace je na Maslowově pyramidě potřeb až na úplném vrcholu a nedosáhne jí podle něj každý člověk.

Sebehodnocení

Je další částí emocionální složky, která pojednává o kvalitě úcty, kterou k sobě člověk má. Obsahuje hodnocení obecné i dílčí, například profesní (Farková, 2017).

Sebepojetí

Sebepojetím (self-concept) je v psychologii myšlen *„souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk v sobě chová.“* (Blatný, Plhánková, 2003, s. 92) Jaký postoj k sobě zaujímáme se formuje během života a přetváří se především, když čelíme nějakému problému. *„Sebepojetí je emoční obraz osoby o sobě, který si každý sám vytváří a své představy se snaží naplňovat“* (Farková, 2017, s.106).

Z historického hlediska dle Cooleyho (20. století) naše pojetí o sobě vzniká v průběhu dospívání zvnitřňováním názorů, které o nás mají druzí, tzv. „zrcadlové já“. Mead přichází s pojmem „zobecněného druhého“, kdy Cooleyho myšlenku rozšiřuje a tvrdí, že postoje sami k sobě přejímáme od konkrétních osob (rodina, kamarádi a učitelé) a situací, ale pouze v 1. stadiu socializace hry typu play – hrajeme si sami na někoho. Ve druhém stadiu typu game – už si hrajeme s někým, pojetí přebíráme od dané skupiny či společnosti jako celku. Člověk na rozdíl od zvířete má vědomí sebe samého, dokáže se brát jako objekt a tím pádem se i představit v roli někoho druhého a díky tomu chápat různé sociální situace.

Sebepojetí bylo více považováno za poměrně konzistentní v dospělosti. Dnes jej chápeme spíše jako dynamicky měnící se v kontextu konkrétní situace. Jedná se tedy o podobnou představu jako měl již William James v 19. století. Podle něho má člověk několik rozmanitých sociálních „já“ dle toho, s kolika lidmi je v blízkém kontaktu a jaké mají o něm představy (Blatný, 2003).

Lidé si sami stanovují cíl, smysl života a vzory, které je v životě ovlivňují. Rozdíl mezi sebepojetím a identitou je podle Křivohlavého ten, že identita je poměrně trvalou charakteristikou, kdežto sebepojetí se během života utváří a mění, jak zmiňoval již Blatný. Změnu způsobují události v životě člověka, a to ať kladného, tak záporného charakteru (Křivohlavý, 2006). Tyto mezníky, klíčové události a osoby, jež měli vliv na formování sebepojetí učitelů – respondentů budu analyzovat v praktické části práce.

Rogers (2014) – představitel humanistické psychologie dělí sebepojetí do tří složek:

1. **Sebeobraz:** jak se člověk subjektivně vnímá – opomíjí realitu
2. **Sebeúcta:** jakou má člověk úctu k sobě samému, nezávisle na okolí
3. **Ideální já:** představa – cíl, jací bychom chtěli být

Celkové kladné sebepojetí učitele má pozitivní vliv na interakci s žáky, konstruktivní řešení problémů ve školním prostředí a celkový přístup učitele k jeho profesi (Kosíková, 2011).

Všechny uvedené složky se podmiňují navzájem a během života dochází k jejich harmonii, bez ní nemůže člověk dospět k odpovídajícím osobním ambicím.

Vývoj učitelského sebepojetí

Během dětství sebepojetí ovlivňuje především pečující osoba a setkání se s nějakým problémem. Změny v dospělosti mohou nastat pouze při setkání se zásadní životní situací (Pravdová 2014). „*Problém učitelského sebepojetí je jedním z klíčových v oblasti teorie i praxe pedagogiky. Profesní výkon učitele závisí na vnitřních proměnných jeho sebepojetí.*“ (Lukášová, 2017, s. 42)

Kenžina (2006) ve své publikaci zmiňuje, že na utváření učitelova sebepojetí se podílí nejenom zkušenosti během vlastní praxe, ale i podněty během pedagogické přípravy na vysoké škole.

Snahou dnešní doby je dávat do popředí rozvoj jedince, a ne pouze reprodukovat poznatky žákům. Posláním učitele je podle Krykorkové a Váňové (2010) budovat u sebe životní hodnoty a kvality, které se poté dají předávat dětem.

Kvalita profesního sebepojetí učitele má tyto dimenze:

- a) Duchovní – tato dimenze se zabývá především rozvojem svědomí a etiky učitele.
- b) Učitelská identita – dimenze se věnuje porozumění vlastnímu já a hledání ideálního já. Při konfrontaci těchto dvou pólů se člověk identifikuje s profesí a tím se poté tvoří i profesní sebepojetí.
- c) Duševní – zahrnuje schopnosti převzít teoretické vědomosti a uvést je do praxe. Podílejícími dovednostmi jsou rozhodování, odpovědnost a komunikace.
- d) Sociální – učitel se podílí na vztazích s žáky, klimatu třídy i celkově školy. Základem by měla být správně vedená komunikace a motivace dětí. Učitel by měl jít vždy příkladem.
- e) Oblast bio-somatická – pro udržení zdraví je důležitá psychická odolnost a vhodné zvládnutí stresu. Pokud možno zaujmout preventivní opatření, aby učitel stresu předcházel anebo se s ním správnými strategiemi vyrovnal. Redukce stresu má pozitivní vliv na profesi učitele jako celku (Lukášová, 2015).

2 Profese učitele

Následující řádky věnuji popisu učitelské profese. Zmiňuji její obecnou definici, determinanty výběru dané profese, specifika přípravy profese, profesní vývoj či neoddělitelné aspekty, jako je etický kodex učitele.

V pedagogickém slovníku se můžeme setkat s definicí učitele: kvalifikovaný pedagogický pracovník, který je základní aktér při přípravě, organizaci a vedení vzdělávacího procesu. V České republice i ve světě jsou pro deskripci učitelské profese nejčastěji používány kvantitativní statistické metody. Ke klíčovým ukazatelům patří počty pracovníků na školách, absolventů na pedagogických fakultách, genderové a věkové zastoupení, různé metody pro zjištění pracovní zátěže apod.

Často propíranou problematikou je věková struktura učitelů. Narůstá počet pedagogů ve vyšších věkových kategoriích a ubývá mladší kategorie učitelů ve věku třicet let a méně. Názory na vhodnost toho složení se různí. Vyšší věk je spojován s bohatými zkušenostmi a znalostmi, potažmo vyšší efektivitou a kvalitou výuky. Na druhé straně bývá starším učitelům vytýkána menší míra ochoty ke změně a syndrom vyhoření. U mladších učitelů se vypichuje entuziasmus a inovativní přístup ke vzdělávání a žákům.

Relevantnějším ukazatelem charakteristiky vyučujících je délka praxe. Pouhý věk může být zavádějící. V roce 1997 byl v publikaci *Education at a Glance* uveden test, který zjišťoval možnou korelaci mezi délkou učitelské praxe a výsledky žáků. Konkrétně se zjišťovalo, zda u učitelů s delší praxí mají žáci lepší skóre v matematickém testu. Výsledky však byly nejednoznačné a nebyla nalezena žádná přímá úměrnost mezi délkou praxe vyučujících a výsledky jejich žáků (Průcha, 2009).

„Výkony a zodpovědnost učitelů jsou vždy posuzovány ve vztahu k výchově a vzdělávání, a to především k jejich výsledkům, méně však k jejich procesům.“ (Vašutová, 2004, s. 17) Z toho vyplývají mnohé strasti dnešních učitelů. Učitel se může angažovat do předávání hodnot, vzdělání, pomáhat žákům v jejich osobním růstu a přispívat ke změnám na škole či celkově ve školství, ale hodnotit se bude pouze výsledek, nikoliv snaha. Toto tunelové vidění pak mimo jiné přispívá k negativnímu sebepojetí učitele.

Volba učitelství:

Učitelství se potýká také s problémem volby uchazečů pro výkon profese. Mnoho absolventů pedagogických fakult dochází na školu pouze za účelem získání titulu, případně nešlo o první studijní volbu. Během studia se posuzuje daleko větší mírou znalost jednotlivých aprobačních oborů, a ne osobnostní předpoklady pro výkon povolání (Pravdová, 2014). Dle Vašutové studenti vnímají nižší status jimi vybrané školy a jejich negativní postoj poté nevede k úspěšnému výkonu budoucí práce.

„O volbě učitelského povolání se říká, že je „sázkou na jistotu“. Každý uchazeč o studium učitelství měl možnost se již jako žák či student v průběhu školní docházky s touto profesí seznámit...“ (Kasíková, Vališová, 2011, s. 24) Volba povolání je často podmíněna setkáním s výborným učitelským vzorem v průběhu žákovských let a identifikací s tímto obrazem. Dalším vnitřním motivem je změna role z žáka na učitele – učitelská profese je založena na ovlivňování druhých lidí, a to se může jevit pro spoustu adeptů na budoucí kantory jako atraktivní. Ne vždy je daný motiv volby uvědomělý. Součástí může být idealismus, představy vzdělavatele, výzkumníka, terapeuta, experta, soudce, vychovatele atd.

V roli učitele lze naplňovat různé životní cíle, aspirace, a i životní jistoty z hlediska platu, který odolává ekonomickým krizím (Kasíková, Vališová, 2011).

Příprava na učitelskou profesi

Dnešní příprava pedagogických pracovníků se stále skládá z neadekvátně koncipovaného kurikula, vzdělávání se nadále věnuje především informačně-transmisivnímu způsobu výuky. Teorie se nepropojuje s praxí a metody vštěpované studentům jsou neúčinné. Problémy absolventů by se pak daly shrnout jako nedostačující kompetence pro vlastní školní praxi (Vašutová, 2004).

Fáze vývoje učitelské profese

Pro účely deskripce profesního vývoje učitele je vhodné využít jeden z modelů popisujících periodizaci tohoto vývoje. Pro účely mé práce využívám vývojový model, který ve své disertační práci zmiňuje Kateřina Juklová (Juklová 2013, s. 31):

„Velice vlivným a citovaným modelem je „concern based“ model Fullerové (1969), pohlížející na vývoj učitele z hlediska přesunu ohniska jeho zájmu. Při bližším pohledu lze pozorovat nápadné podobnosti s modelem vývoje ega od Loevingerové (1976). Na tomto základě vzniklo několik stadií (cit. podle Niasové, 1986):

- 1. stadium profesní přípravy (preservice phase), kdy je v centru zájmu budoucích učitelů obvykle jejich vlastní, osobní vývoj;*
- 2. stadium začínajícího učitele, autorkou rovněž nazývané jako boj o přežití (survival concerns phase) a charakteristické úvahami nad způsoby, jakými se učitel nové role zhostí;*
- 3. stadium orientace na úkol (task concerns phase), kdy se učitelova pozornost přesouvá ze sebe na úkol a konkrétní situace*
- 4. stadium orientace na žáky (impact concern phase), v němž je již učitel schopen koncentrovat se na potřeby žáků, porozumět jim a efektivně ovlivňovat jejich vývoj.“*

Dalším používaným modelem je zmíněn v šetření Sikesové, Measorové, a Woodse (1985, in Gavora, 2010).

1. Výběr profese
 - důležitá motivace, která vede k výběru povolání
2. Studium
 - formální i praktická příprava na vstup do profesního života
3. První dva roky v profesi
 - konfrontace mezi přípravou na vysoké škole a samotnou praxí ve školním prostředí, nabírání zkušeností – experimentace
 - dochází k rozporu mezi individuálními aspiracemi učitele, jeho pojetím učitelské práce a mezi konceptem, který je na dané škole
 - hledání svého místa na škole
 - toto období se vyznačuje nejintenzivnějším průběhem identifikace s profesí učitele – tvorba sebezpojetí, přehodnocují se postoje a hodnoty
4. Doba od třetího roku nástupu do povolání
 - další nabalování zkušeností
5. Střední doba učitelské dráhy
 - z učitele se stává expert (po cca 5 letech v praxi)

6. Etapa před nastoupením do důchodu

- mohou se objevit některé negativní jevy – neměnné postoje pedagogů, rezignace na děti, profesi... (Průcha, 2017).

Vývojové modely jsou samozřejmě ve své podstatě zjednodušující a představující skutečně ideální, triviální případ evoluce pedagogického profesního života. Pro účely této práce nicméně zcela postačuje – jasně dokládá, že učitelská profese není statická, nýbrž sestává z oddělených a výrazně diferenciovaných fází.

Zvláštnosti učitelské profese

Učitelství je podle Kasíkové a Vašutové (2011) nejvíce probírané povolání na veřejnosti. Za zmínku stojí mýtus, který panuje kolem nízké prestiže povolání a je více rozebrán v kapitole kompetence a dovednosti učitele. S tímto souvisí i problematika podceňování se u samotných učitelů. Učitelé zařazují své povolání do daleko nižších míst na žebříčku než veřejnost. Tento předpoklad pedagogů je dán špatně prokazatelnými výsledky jejich práce a výše platů. V minulosti i stát podceňoval náročnost duševní práce.

Další zvláštností je feminizace školství. Učitelská práce je pro ženy atraktivní z hlediska určité flexibility v rozvrhu, možností „volna“ ve stejnou dobu jakou mají jejich děti a přirozenost v péči o děti. Vztah učitele a dítěte je stále značně asymetrický a jeho specifitu dobře vyjadřuje termín výchovná péče (Kasíková, Vališová, 2011).

Etický kodex

Mnoho autorů a prací se zabývá absencí etického kodexu učitelů, který by mohla stanovit profesní komora, pokud by existovala. Neexistuje žádná závazná a všeobecně platná podoba pro všechny. Pouze dílčí kodexy různých sdružení a asociací učitelů.

V jiných zemích se sestávají kodexy z práv a povinností vůči žákům, rodičům i kolegům a obsahují všeobecně platné normy. U nás se více řeší vznik etických pravidel školy než učitele. Východiskem by dle Vašutové bylo shrnutí odborných a etických atributů do profesních norem (Vašutová, 2004).

Shrnutí

Profese učitele je společensky významnou pozicí, která je ne vždy v dnešní společnosti doceňovaná. Hledání cesty k této práci je dlouholetý proces. Trend ve společnosti je takový,

že je běžné měnit povolání a tím i formování vztahu k profesi je výrazně ovlivňováno. Otázkou je, zda v těchto podmínkách je vůbec možné uskutečnění profesní identifikace. Dle Juklové (2013) se odchodu začínajících učitelů při vstupu do pracovního prostředí dá zabránit především spoluprací se zkušenějšími kolegy.

3 Kompetence a dovednosti – co dělá učitele učitelem

Učitelství je profesí s mnoha specifiky, která ji odlišují od jiných zaměstnání. Tato specifika vytvářejí speciální nároky, které pedagog musí splňovat, chce-li být po pracovní stránce úspěšným. Tato kapitola je věnována výčtu kompetencí, dovedností, vlastností a také technik, které jsou u dobrého učitele nezbytné.

Málokdo pochybuje o tom, že role učitele po stránce vzdělávání a kultivování osobnosti mladých lidí je nesmírně důležitá. Dokládá to ostatně i vysoká prestiž učitelského povolání, kterou zmiňuje loňská tisková zpráva Centra pro výzkum veřejného mínění Sociologického ústavu AV ČR.

Profese učitele na základní škole se umístila na pátém místě, přičemž respondenti jí v průměru udělovali přes 70 bodů z 99 možných. Lépe dopadli pouze lékaři, vědci, zdravotní sestry a vysokoškolští pedagogové. Naopak daleko za učiteli podle tiskové zprávy CVVM² o prestiži povolání skončili programátoři, manažeři nebo bankovní úředníci (Tuček, 2019).

Ať již je individuální pohled na roli učitele v současné české společnosti jakýkoliv, je neoddiskutovatelné, že pedagog základní školy patří k osobám, které do vysoké míry ovlivňují socializaci dětí – především tedy tzv. sekundární socializaci. Stávají se zprostředkovatelem vstupu dětí do nových sociálních kruhů a skupin. Patří rovněž k prvním dospělým mimo rodinných příslušníků, s nimiž navazují pravidelnou sociální interakci.

V následujících řádcích se pokusím nastínit různé pohledy na předpokládanou osobnost, kompetence a schopnosti kvalitního učitele. Pracuji totiž s premisou, že každý pedagog disponuje vlastní představou ideálního učitele, na niž se krom jiného vyptávám v praktické části mé diplomové práce. Komparace výpovědí respondentů s teoretickými předpoklady pro perfektního učitele mohou poskytnout vodítka k dalšímu doptávání a rovněž podat základ pro vysvětlení případných diskrepancí mezi sebepojetím učitele a vykonstruovaným ideálním obrazem.

Petty (1996) ve své knize pojednává o obavách začínajících učitelů ohledně náročnosti vyučování. S postupem času mohou dojít k názoru, že učit žáky je pro ně prakticky nemožné. Není totiž v lidských silách fungovat vždy na 110 %, být neomylný, dostát vždy u všech veškerým cílům, být za každé situace profesionální a vědět, co se za daným chováním dítěte

² Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav Akademie věd ČR

může skrývat. Uvádí, že důležité je se z toho „nezbláznit“ a mít na paměti, že i přes všechny návody pro „dokonalé učitele“ občas nebudeme se svým výkonem spokojeni.

3.1 Klíčové dovednosti učitele

Pro stručný ilustrativní přehled stěžejních pedagogických dovedností „dokonalého učitele“ jsem využila práci profesora edukační psychologie University v Yorku Chrise Kyriacou. Ten připomíná, že při rozebírání učitelských dovedností není možné zaměřit se pouze na jeden jejich typ, neboť *„vyučování je proces zahrnující jak myšlenkové procesy, tak i navenek se projevující aktivity.“* (Kyriacou, 1996, s. 16)

Tato dichotomizace³ vyučování na procesy vnitřní (psychické) a vnější (behaviorální), staví každého učitele do nelehké situace. Musí věnovat velké úsilí jak vytvoření teoretických konceptů (jakým způsobem bych měl učit), tak i jejich převodu v pedagogickou praxi (jak skutečně učím).

3.1.1 Plánování a příprava

Stanovení cílů

Zahrnuje dovednosti podílející se na jasné specifikaci cílů, které by měly navazovat na předchozí i budoucí práci třídy. Rovněž záleží na zvolení adekvátních výstupů, které mají děti během hodiny zvládnout. Je třeba dbát na přiměřenost k potřebám žáků a volit nejlepší prostředky pro dosažení stanovených cílů (Kyriacou, 1996).

Cíle pro výuku by učitel měl chápat jako zamýšlené změny v učení, postojích, osobnostně-sociálním rozvoji, dovednostech, schopnostech, ... pomocí výuky ve škole. Dobrou pomůckou z hlediska plnění jednotlivých cílů může být záměna individuálního uspořádání výuky, kdy žáci plní cíle nezávisle na sobě, za kooperativní uspořádání, kde prospěch z činnosti jednotlivce má celá skupina, která se snaží dosáhnout spoluprací stanoveného cíle (Kasíková, 2011).

Rozvržení času

Čas věnovaný přípravě se liší z hlediska vyučujících i v rámci jednotlivých hodin téhož učitele. Záleží na zkušenostech učitele a složitosti probíraného učiva. Důležitá je adaptace naší přípravy i během samotné hodiny – přizpůsobení chování znalostem žáků a změna plánu, pokud si to stav vyžaduje. Začínající učitel se dostává do této situace častěji. S touto

³ Rozdvojení, dělení celku na dva samostatné, vzájemně nezastupitelné díly.

problematikou se však setkávají i zkušení učitelé, a to zejména u nově převzatých tříd. Dalším možným krokem je přejít ke vhodnější činnosti při zjištění, že je pro žáky daný úkol moc snadný, nebo naopak příliš obtížný či nevhodný vzhledem k poměrům ve třídě v danou dobu. Toto však vyžaduje odborné znalosti a praxi.

Výběr postupů

Významnou dovedností učitele je i zvolit ucelený, logický postup probírání látky, aby byla práce co nejefektivnější a napomáhala k učení. Začínající učitel se často spoléhá na současnou praxi školy a až později se opírá o vlastní rozhodnutí o skladbě vyučovací hodiny.

Výběr učební činnosti by měl zohlednit individuální potřeby žáků (zvláštní učební potřeby) a jejich výkonnost, dále čas, kdy se hodina uskutečňuje (ráno, odpoledne, den v týdnu). Třetím faktorem je dostupnost materiálů a pomůcek – vybavenost školy jako takové. Činnosti musí podněcovat motivaci, zájem a udržet pozornost žáků.

Důležité je hodnotit pokroky žáků a tím zjišťovat efektivitu zvolené přípravy a plánování. K tomu nám může pomoci vedení si záznamů o žácích.

Pomůcky

Podstatnou součástí je též příprava pomůcek a vyzkoušení si technických zařízení dopředu, abychom předešli potenciálním problémům.

Osobní rozvoj

Doplňování vědomostí a nových poznatků v oboru je také součástí přípravy, kdy je třeba i prostudovat nějaké materiály a svým zájmem podněcovat zálibu o daná témata u žáků (Kyriacou, 1996).

3.1.2 Uskutečnění vyučovací jednotky (hodiny)

Další podstatnou dovedností je schopnost zdárně zapojit žáky do činností během vyučování. Není důležité jenom co pedagog učí, ale i jak. Mělo by být patrné, že je učitel angažovaný – má o daný obor a děti zájem. Je na hodinách duchem přítomný i při samostatné práci dětí. Pomáhá žákům, kteří pomoc potřebují a nevěnuje se jiným povinnostem. I když se začínající kantor necítí sebejistě, měl by tak působit. Někteří pedagogové tohoto dosáhnou ihned, část do dvou let praxe a pro některé bude vystupování před žáky zneklidňující trvale. V takovém případě se zvyšuje riziko, že u této profese nevydrží.

Vystupování učitele

Kantor by se měl dívat dětem střídavě do očí – působí to osobně. Hlasový projev učitele by měl být plynulý a vedený znělým hlasem. Výklad by rovněž měl působit výstižně. Doporučuje se mluvit ve vzpřímeném postoji. Kvalita verbálního projevu se považuje za důležitý zřetel účinné výuky. Cílené pauzy v projevu jsou klíčové pro pozornost posluchačů, odpočnutí kantora, srovnání myšlenek a ukáznění žáků. Práce se silou hlasu – ztišení a zesílení či prohloubení – mají také své opodstatnění, posluchači zpozorní (Kyriacou, 1996).

Dle Medlíkové je mimika lektora podstatná pro signalizaci zaujetí a zvýšení intenzity projevu. Úsměv slouží mimo jiné i k uvolnění svalů v obličejí. Ke vzpřímenému postoji patří i pohyb, který by měl být pro vyučujícího co nejpřirozenější.

Medlíková doporučuje stát, pokud je potřebná kontrola nad situací ve třídě když se žáci se baví, dohadují se nebo nepracují, jak mají. Sedět u katedry by učitel měl v případě, kdy je třeba nastavit uvolněnou atmosféru ve třídě (Medlíková, 2010).

Přílišná psychická napjatost se může projevit ve strnulém držení těla a naopak. Pokud vědomě uvolňujeme tělo, můžeme tím vyřešit i vnitřní napětí. „*Bez určité dávky napětí totiž nelze komunikovat.*“ (Andrysová, 2016, s.25) Dále Andrysová (2016) popisuje důležitost napětí vzhledem k dané situaci jako podstatné pro živý projev. Napětí ovšem neznamena křeč.

Verbální schopnosti

Kardinální při efektivním výkladu je používání příkladů, kladení otázek a zpětná vazba žáků současně s jejím hodnocením. Otázky by měly sloužit k učení se od ostatních, zamýšlení se nad tématem, zopakování, vtažení do tématu, ale i ukáznění třídy. Efektivní tázání by mělo být vedeno na úrovni znalostí a schopností žáků, měli bychom pozitivně využít i špatné odpovědi a reaktivovat třídu. Odpovědi by neměly být zesměšňovány a zajímavé je zjistit, jak žák k odpovědi došel, i když byla špatná (Kyriacou, 1996).

Dle výzkumu Pstružinové (1992) je většina otázek reproduktivních uzavřených tedy zaobírajících se fakty, definicemi apod a pouze pětina otázek je analytických, evaluačních a tvůrčích, tedy vyžadujících myšlení vyššího řádu, jako je zdůvodnění či vysvětlení problému, jeho zhodnocení a tvořivé řešení. Gavora (2005) se zabýval důvodem, proč tomu tak je. Uzavřené otázky jsou lépe objektivně hodnotitelné, snadno se vymýšlí, šetří čas, dávají příležitost většímu množství žáků v hodině (dají se zodpovídat rychleji). Otevřené otázky naopak průběh hodiny zpomalí a k odpovědi se dostane minimum žáků.

Diskuse může být řízena učitelem, ale začíná v tu chvíli, kdy žáci kladou dotazy a spolužáci na ně odpovídají. Při diskusi by na sebe měli všichni dobře vidět, nejenom se slyšet (Šikulová, 2008).

Adaptace učitele

Dalšími aspekty týkající se realizace vyučování je sledování vývoje hodiny a pokroku žáků, aby bylo zajištěno dosažení výukových cílů. Je třeba brát na zřetel individuální potřeby, nevynechávat někoho během kladení otázek apod.

3.1.3 Vedení vyučovací jednotky (hodiny)

Jedná se o dovednosti, které jsou součástí uskutečnění hodiny. Zahrnují organizační a řídicí schopnosti potřebné pro udržení pozornosti, zájmu o daný předmět a aktivizování dětí během výuky.

Management vyučovací hodiny

Hodina by měla začínat a končit včas, přirozeně a s vhodným závěrem. Instrukce by měly být srozumitelné, činnosti je třeba obměňovat, neustále by měla být zajištěna kontrola celé třídy – práce žáků, jejich kázeň (přiměřenost hluku například) a dodržování daných pokynů. Chvála i kritika společně s jejich pokrokem by měla být podávána konstruktivně.

3.1.4 Klima třídy

Atmosféra třídy je zásadní pro motivaci a kladný postoj k učení žáků.

Vztahy s žáky

Důležitým aspektem klimatu ve třídě jsou vztahy s žáky. Vztah by měl být obousměrně aktivní. Učitel by měl být vnímán jako kompetentní a angažovaný. Hlavně žáci na prvním stupni se ztotožňují s příkladem učitele, a proto by měl být dobrým vzorem. Humor je třeba využívat s citem a ve vhodných situacích, aby se naopak nepodkopávala autorita. Komentáře směrem k žákům by měly být převážně kladné a podporující, aby nedocházelo k narušení sebeúcty žáků. S tím souvisí i poskytování pozitivní pomoci místo kritiky a povýšenosti jen třeba poskytnout konkrétní pomoc (Kyriacou, 1996).

Medlíková (2010) popisuje důležitost vztahu s lidmi. Při seznamování s novou třídou je důležité si primárně zapamatovat jména. Existuje spousta pomůcek. Většinou si kantor zapamatuje zvláště aktivní žáky (pozitivně i negativně) a zbytek až později.

Nezbytné je i vytváření zóny komfortu ve třídě – zařazování pohybových aktivit, bezprostřední pomáhání, když žák něčemu nerozumí, zajištění čerstvého vzduchu a dostatku světla.

Opodstatněné je i nastolit atmosféru porozumění, nesprávné chování žáků řešit s klidem, podporovat žáky v dotazování, pokud něčemu nerozumí, mluvit s žáky dvoukolejně – při zařazení cizího slova, termínu apod., vždy hned vysvětlit. Dále zdůrazňovat důležitost pravidel při práci ve skupině a spolupracovat na jejich tvorbě se třídou.

Pozitivní klima umožňuje žákům komunikovat a debatovat na dané téma, ovšem za předpokladu účelnosti diskuse.

V několika studiích byla zaznamenána důležitost několika prvních hodin při seznámení se třídou (Wragg, Wood, 1984). Učitelé veteráni byli při práci sebejistější, adaptabilnější, jasně nastavovali pravidla a sankce za jejich porušení a lépe si upevnili autoritu.

Motivace

Motivace žáků se dá rozlišit na vnější a vnitřní. Podle Reisse (2012) a Amabilové (1993) je vnitřní motivace, ta, která pochází z žáka samotného. Vypovídá o tom, že daná činnost je pro člověka naplněním, sebevyjádřením a možností seberealizace. Vnější motivace je součástí hodnocení z vnějšku – tedy učiteli, rodiči a jejich pochvalami, sankcemi apod. Vnitřní motivaci lze podpořit výběrem témat, která žáky zajímají, mají s nimi vlastní zkušenosti, nebo jim dát například možnost vymyslet si vlastní úkol. Oba typy motivací se běžně překrývají a těžko se odlišuje, odkud pramení. Čapek (2017) motivaci dělí na tu, která funguje a která ne. Očekávání úspěchu žáka je vhodnou strategií pro motivaci úkoly plnit. Abychom mohli předpokládat úspěch, musí mít dané zadání určitou úroveň a náročnost pro jejich reálné splnění všemi žáky. Při větších obtížích je pak nutnost těmto žákům pomoci.

Orientace na známky vede k negativním atributům, jako jsou: převažující vnější motivace, snaha vyhnout se neúspěchu (podvádění a chození za školu), vytvářejí se špatné morální vlastnosti (závist, lhaní...), roztržitost třídy – narušení budování kladných sociálních vztahů ke spolužákům a nesčetné zdravotní problémy spojené se stresem (Kasíková, Vališová, 2011).

Čapek dále popisuje aspirační úroveň, která přímo souvisí s motivací. V ideálním případě by každý žák měl mít vlastní aspirační úroveň. Příliš vysoká vede k pocitu nedostatečnosti, nereálnosti a v důsledku toho ztráty motivace. Příliš nízká žáky dále

neposunuje a vede ke stejnému výsledku. Pokud učíme všechny stejně, nadaní žáci se nudí a mohou se přestat snažit a žáci s pomalejším tempem sbírají neúspěchy.

Úspěšnost

Kardinální je, jak si děti zdůvodňují svou úspěšnost ve škole. Někteří žáci svůj úspěch i neúspěch přisuzují sami sobě, své připravenosti apod., tedy interním stylem. Takové děti dávají přednost práci, kde nejpodstatnější je jejich výkon. Pokud naopak viní ze svého neúspěchu učitele, spolužáky či smůlu, vše přičítají vnějším vlivům – externí styl. Nadmíra obou stylů může mít negativní dopad, vést k depresím a ztrátě sebevědomí. Přemíra interního i externího stylu rozvíjí nezodpovědnost a projevuje se sníženou snahou (Fontana, 2003).

Složení třídy

Složení třídy z hlediska výkonu, věku, společenských vrstev, etnických skupin nebo žáků se speciálními potřebami má vliv na klima třídy. Učitel by měl v takové skupině budovat atmosféru vzájemné úcty a respektovat odlišnosti a kontext dané situace. Fontana (2003) tvrdí, že rozdílnosti mezi skupinami mohou směřovat k nepřátelství, netoleranci, která může vyústit až v diskriminaci. Děti od 8 let začínají spolužáky hodnotit i individuálně a předsudky vůči určité skupině se ještě mohou změnit. Problém může být i odlišné vedení v domácím prostředí vůči autoritám a odlišné kulturní zázemí může způsobit i špatné pochopení učitele.

Prostředí

V neposlední řadě by středem naší pozornosti měla být učebna jako taková. Vystavovat by se měly nejen potřebné pomůcky a didaktické materiály vzhledem k zaměření učebny, ale také samotné práce žáků, které napomáhají pozitivnímu naladění a motivaci ke kladnému očekávání. Učebnu by kantor společně se žáky měl udržovat v řádném a čistém stavu (Kyriacou, 1996).

3.1.5 Kázeň

„Nejdůležitější věc, kterou je třeba si uvědomit v souvislosti s kázní je, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků.“
(Kyriacou, 1996, s.95)

Nekázeň

Nekázeň může být různé povahy např.: hlučnost třídy – rušení učitele i spolužáků, nerespektování pokynů, ztráta pozornosti apod. Příčina se dá hledat v neefektivním stylu

vyučování kantorem: tedy nudou žáků, nemožnost splnit zadání, nevhodný postoj k předmětu či škole jako takové, potřeba se socializovat (dokončit hovor), důvodem může být i špatné rodinné zázemí či šikana ve škole a pokud za nevhodné chování nedostanou žádný postih.

Autorita

Důležité je budovat svoji autoritu, ale ne z mocenského statusu, ale aby žáci věřili, že je kantor kompetentní, dokáže třídu řídit a volí přiměřený postup při nevhodném chování. Postavení učitele jako takového hlavně u mladších dětí vychází z role, která dává žákům pocit, že je dána, pokud se takovým způsobem chováme viz realizace vyučovací jednotky.

Prevence

Nejlepší metodou je nežádoucímu chování předcházet. Učitel by měl využívat očního kontaktu, sledovat celou třídu, v případě potřeby zaměřovat své otázky na jednotlivce, využívat proxemiku, být pozorný vůči neúctě ke své osobě, měnit činnosti a dynamiku práce a žáci by měli vědět, že volba místa je jejich privilegium, které může zaniknout. Podstatné je si uvědomit, že děti velmi sledují důslednost napomenutí, férovost, odůvodnění našich pravidel a samotnou účelnost trestu, čeho chce učitel dosáhnout (Kyriacou, 1996). Vališová a Kasíková (2011) tvrdí, že při trestání by se v žádném případě neměla snižovat důstojnost žáka. Žák by měl tendenci se mstít a učitel by byl brán jako osobnostně nezralá osoba.

Trestání

Podobného názoru je i Čapek (2017), který za pravidla trestání považuje důslednost – co se slíbí, to se splní, stejně tak tomu je i u trestů. Vždy je důležité netrestat v afektu, ale s klidnou hlavou. Tresty by vždy měly mít určitou hierarchii. Tzn. ne hned začít křičet, ale při projevech nekázně v první řadě vyhledat oční kontakt, jít blíže k žákovi, naznačit, že s chováním nesouhlasíme (nonverbálními způsoby), pokud toto nemůže, tak oslovit žáka bez naznačení toho, o čem je řeč, pokynout žákovi ať sdělí, co se právě aktuálně v hodině děje-co za činnost apod. Žák by měl mít možnost sám si vybrat trest. Neomluvitelným jednáním je poté fyzické trestání.

Velice rozdílně ke kázní přistupují alternativně zaměřené školy, kde učitelé mají společnou filozofii a jednotný systém přístupu k žákům. Oproti tomu státní školy mají pravidla nastavená individuálně, co je u některého učitele už problémové chování, je u dalšího jen úsměvná záležitost, nad kterou mávne rukou. Odlišná pravidla mají pak za následek problémy s kázní (Čapek, 2017).

3.1.6 Hodnocení prospěchu žáka

Tyto dovednosti umožňují kontrolu a posuzování učebních činností dětí. Hodnocení je prostředek pro zpětnou vazbu žákovi, který tím získá informaci, jak si v daném předmětu vede, kde dělá chyby a co je třeba zlepšit, a jakým způsobem. Hodnocení by mělo posuzovat individuální posun žáka, a ne ho v první řadě srovnávat se spolužáky. Cílem by mělo být zvyšovat vnitřní motivaci k učení nejen vnější – prostřednictvím známek. Učitel by měl žákům dovolit využívat i možnost sebehodnocení – např. si společně domluvit kritéria pro jejich hodnocení (Pedagogické centrum Ústí nad Labem, 2008).

Význam hodnocení

Hodnocení je jednou z nejnáročnějších činností učitele už jenom proto, že je sledováno hned z několika stran. Ze strany, žáků, rodičů, kolegů, vedení a v dnešní době i podstatnou částí veřejnosti. Od kantora se požaduje spravedlnost a objektivita a zároveň vysoká míra individuálního přístupu (Kališová, Vališová, 2011).

Kritéria

Na začátku školního roku by se měly vymezit jak způsoby, tak i kritéria hodnocení v daném předmětu. Stále je nejvíce využíváno hodnocení sumativní (známky, procenta, body), ale už se začíná doplňovat, či je nahrazeno hodnocením formativním.

Reflexe

Důležité je s žáky provádět i sebereflexi pomocí otázek „Co?“ a „Proč?“ např.: Co chci letos zlepšit? Proč se domníváš, že jsi se zhoršil v anglickém jazyce apod. Reflektování práce je možné tvorbou portfolií, ve kterých se dá sledovat píle, pokroky a úspěšnost. Hodnocení dále napomáhá stanovovat si krátkodobé i dlouhodobé cíle. *„Učitel využívá individuální vztahovou normu (žákův aktuální výkon porovnává s jeho minulým výkonem)“* (Šikulová, 2008, s. 55).

Sebepojetí žáka

Hodnocení má velký vliv na žákovo i učitelovo sebepojetí a kladné hodnocení prospívá i dobrému klimatu ve třídě. Pozornost by se měla věnovat podle Lemerta tzv. sekundární deviaci, tedy reakce na etiketizaci žáka a jeho chování za deviantní, který tento nálepkou poté přijme a vezme za svou. „Špatný žák“ neočekává, že mu nějaká aktivita půjde, pokud mu učitel bude neustále předhazovat, že to s ním nemá smysl. Očekávání učitele předurčí to, že se žák ve své podstatě již nemusí snažit a stejně dostane například 4 nebo 5. Stejně funguje i

hodnocení chování žáka a tvorba předsudků. Jakmile je nějaký hluk ve třídě, kantor ihned dojde k předpokladu, že za to může daný žák (Čapek, 2017).

Klasifikační chyby

- Pokud se hodnotí pouze výkony, tak se zamezuje velké části třídy dostat lepší hodnocení.

Náprava: více hodnotit tzv. soft skills – klíčovými jsou: komunikační a kreativní dovednosti, spojování si znalostí do souvislostí a většího kontextu, řešit problémy samostatně i v týmu, kooperace, konstruktivní sebereflexe apod.

- Udělování špatných známek a dávání viny pouze žákům. Podle Čapka (2017) je každá špatná známka hodnocením učitele a ne žáka.

Náprava: autoreflexe učitele na jeho práci v hodinách, najít možnost pomoci dětem, kterým jeho způsob nevyhovuje.

- Hodnocení chování by se nemělo mísit s hodnocením jejich práce a posunu v předmětu. Časté je hodnocení nedostatečnou při neaktivitě žáků v hodinách. Učitelé využívají trestů a poznámek především při frontální formě výuky – žáci se nejvíce nudí.

Náprava: mstít se dětem není vhodné chování kantora. Hodnocení kázně by se nemělo promítat na evaluaci vzdělávací činnosti. Vhodné je udělat mezi tyto dvě hodnocení tlustou čáru.

- Srovnávání žáků navzájem postrádá individuální přístup, který se snaží nový systém zavést. Úspěch zažívá pouze elitní část dětí a zbytek třídy ho dost možná nikdy nezažije a je bez motivace. Tímto se zhoršuje i celkové klima třídy. Pokud žák vypracuje zadaný úkol a splnil zadání, měl by dostat odměnu.
- Špatná vypovídající hodnota známek. Důležité je vědět, za jaké schopnosti a dovednosti dětí vlastně hodnotíme a zda známkami neupevňuje učitel pouze své mocenské postavení ve třídě. Důležitým bodem, který by si měl kantor pohlídat je, zda si jen neodškrtává probranou látku, ale zda si žáci odnesou z hodin i hlavní výukové cíle ve formě postojů, správného chování apod. Správný postoj dokáže divy s celkovým učením žáka.
- Rozdílné požadavky učitelů. Na některých školách je hodnocení sjednocené, ale přetrvává spíše trend volné ruky, co se týče hodnocení. Jedničky se dnes dávají

pouze za excelentní výkony, a i když ostatní žáci udělají své maximum, tak jsou ohodnoceni špatnou známkou a opětovně jsme se dostali ke ztrátě motivace dětí. Fontana (2003) ve své knize uvádí, že žáci kolikrát nevědí, podle jakých kritérií budou hodnoceni a musí složitě hledat způsob, který vyhovuje danému vyučujícímu.

Náprava: tyto tři chyby mají společného jmenovatele a řešení – suportivní hodnocení. Hodnotit děti za dobrou práci! Najít rozdíly v práci dětí a vytvořit systém, který jim bude pomáhat se zlepšovat a hodnotit zaslouženým způsobem. Práci evaluovat splněním kritérií, a ne porovnáváním prací mezi sebou. Nesplnění netrestat špatnými známkami (Čapek, 2017). Důležité je jasně sdělit požadavky a vysvětlit systém podle kterého se bude známkovat (Fontana, 2003).

Záznamy

Vedení si záznamů o prospěchu žáků je taky jednou z klíčových dovedností učitele. Záznamy by měly sloužit pouze jako signál potřeby pomoci, při náhlém zhoršení prospěchu tedy aktivovat pozornost kantora a dále jako výchozí informace pro formulaci celkových výsledků pro žáky a jejich zákonné zástupce. Goacher a Reid (1983) uvádějí oblasti, které by výsledky žáků měly obsahovat: docházka do školy, pokroky žáka a případné konkrétní návrhy pro zlepšení, píle a schopnosti žáka a jeho zapojení do učebních procesů ve třídě apod.

Formativní hodnocení

Tento pojem se začal utvářet během 70. let minulého století a jeho průkopníkem byl Bloom, který nesouhlasil s dosavadním hodnocením žáků pouze na základě jejich výkonů ve škole. Tvrdil, že součástí hodnocení by měla být i zpětná vazba a návrhy na zlepšení.

Dle Tůmové [online] (2020) se společně s formou hodnocení musí zákonitě změnit i postup výuky. Definic formativního hodnocení existuje několik. Za zmínku určitě stojí od Kalhouse a Obsta, kteří uvádějí, že *„smyslem formativního hodnocení je každému individuálně sdělit, kde se na cestě k cílům výuky nachází, a hlavně jak má postupovat dál. Snahou není určit, kdo umí nejlépe a kdo nejhůře, ale jak udělat, aby uměli všichni dobře.“* (Kalhous, Obst, 2009, s.407) Laufková [online] (2019) popisuje rozdíl mezi sumativním a formativním hodnocením takto: *„Zatímco sumativní hodnocení vyjádřené nejčastěji známkami vyjadřuje konečnost procesu, formativní hodnocení je spojeno s procesem, průběhem výuky. V sumativním hodnocení dáváme žákovi jen najevo, zda ví či rozumí. Ale ve formativním*

hodnocení mu pomáháme identifikovat jeho vzdělávací potřeby a těm přizpůsobujeme výuku tak, aby každý žák dosáhl lepších učebních výsledků". Důležité je se zaměřit především na žáky, kteří nedosáhli očekávaných pokroků a učitel by tedy měl změnit i postup své práce dle individuálních potřeb žáků.

O přeceňování funkce informativní nad formativní píšou Vališová a Kasíková v knize *Pedagogika pro učitele* (2011). Dle nich se hodnocení zaměřilo na výsledky, a ne na proces jako takový a sebehodnocení učitele.

Čapek (2017) doporučuje nerozlišovat mezi jednotlivými způsoby hodnocení, ale snažit se hodnotit pestře, a takovým způsobem, který podporuje motivaci žáků a dobré klima ve třídě.

3.1.7 Reflexe a evaluace práce učitele

Důležitou součástí učitelské praxe je také hodnocení a reflexe vlastní práce. Ne nadarmo se říká: „Jaký učitel, takový žák.“ *„Sebereflexe je vnitřní dialog, který vedeme sami se sebou.“* (Andrysová, 2016, s. 42) Učitel by měl kriticky zhodnotit podávaný výkon z hlediska efektivity, správného stanovení učebních cílů a celkově systematicky posoudit veškeré činnosti ve vyučování. Kvalita učitele závisí i na jeho praxi a zkušenostech, ale rozdíly se samozřejmě dají nalézt i mezi jednotlivými pedagogy.

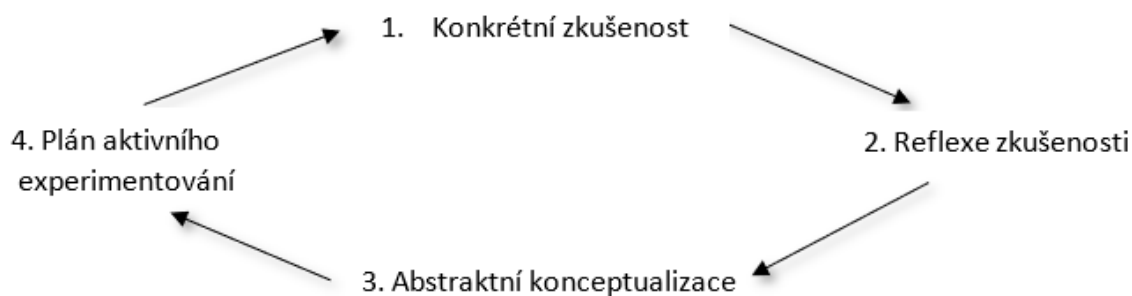
Profesní portfolio

Stěžejním evaluačním nástrojem může být například profesní portfolio učitele. Je častěji zaváděno vedením školy než učitelem samotným. Smysluplnost tohoto evaluačního nástroje závisí na: argumentech, k čemu se portfolio vypracovává a jak. Učitelé musí vědět, že správně vedené portfolio má vyšší výpovědní hodnotu než například hospitační činnost. Nezbytná je také pravidelná práce s portfoliem ve formě zpětné vazby od vedení školy, prezentování svojí činnosti a zhodnocení postupů (Trunda, 2012).

Dotazník

Pro vyhodnocování vyučovacích hodin můžeme použít celou řadu vytvořených dotazníků, na které si učitel sám odpoví. Jeden z těchto dotazníků vytvořil anglický pedagog Geoffrey Petty. Tvrdí, že nejuspěšnějším učením je učení se ze zkušenosti. *„Dobrým učitelem se člověk nerodí – dobrým učitelem se může člověk postupně stávat.“* (Petty, 1996, str. 362) Dále předkládá myšlenku, že neexistují žádné typy osobnosti, jejichž vlastnosti by je

předurčovaly k dráze profesionálního učitele. Vyučovat efektivně může každý, pokud dokáže pracovat se svými chybami i úspěchy. To znamená, že praxe sama o sobě nezaručí kvalitní výuku. Petty dále uvádí, že veškeré učení probíhá přes reflexivní učební cyklus, viz obrázek.



Obrázek 1 - Reflexivní učební cyklus (Petty, 1996, s.363)

Reflexivní učební cyklus se skládá z konkrétní zkušenosti – praxe učitele, dále ze schopnosti získanou zkušenost reflektovat z hlediska úspěšnosti, nalezení příčiny neúspěchu i úspěchu a poté stanovení si objektivního výstupu a úvahy nad tím, co by danou hodinu mohlo vylepšit a co změnit, aby byla výuka efektivnější. Je důležité nezaujímat defenzivní postoj, protože kladný výsledek závisí především na práci kantora, nikoli žáků (Petty, 1996).

Jak provádět sebehodnocení

Podstatné je si určit, o co ve svém učení usilujeme, na splnění jasně určených učebních, postojových a rovněž osobních cílů. Nejlepší strategií je si cíle hierarchicky seřadit, protože se může stát, že jednotlivé cíle budou v rozporu. Pro sebehodnocení je vhodná tvorba vlastního formuláře, který ze začátku bude velmi podrobný a s postupem praxe se již bude zaměřovat například na jeden problémový aspekt učení. Jedná se o výborný způsob řešení konkrétních problémů, například tempa a časového rozvrhu vyučovací hodiny. Jednotlivé aspekty lze hodnotit pomocí bodové stupnice. Podrobný formulář může obsahovat posouzení plánu hodiny (jejího cíle, výběru a obměňování činností, časového rozvržení a dynamiky), prostředí (podmínky v učebně), učební pomůcky, uskutečnění plánu hodiny atd. Pro správnou motivaci učitele je nezbytné zahrnout do hodnocení krom negativních aspektů také ty pozitivní, například si vypsát konkrétní úspěchy.

Dalšími metodami učení ze zkušenosti je hospitace kolegů, diskuse s jinými učiteli a učební deník. Sebereflexe by neměla vést k přehnané kritice, ani ke stagnaci v myšlence o vlastní dokonalosti. Učitel by měl neustále usilovat o vlastní zlepšení a nebát se požádat o radu své kolegy. Zpětnou vazbou mohou být i dotazníky a rozhovory s žáky, které mají za cíl poskytnout cenné náměty, případně upozornit na problémy, které by mohly zůstat skryty (Petty, 1996).

Sebereflexe by měla probíhat už v rámci praxe studentů pedagogických fakult. Reflexe by měly být nejlépe písemně zaznamenány, a to během delšího časového úseku, aby byl dobře pozorovatelný rozvoj a posun. Sebereflexe u budoucích pedagogů má dle Andrysové (2016) tři fáze. V první je charakteristické posuzování ostatních ve skupině, a ne vlastní činnosti. Ve druhé fázi je příznačná povrchová sebereflexe a ve třetí, závěrečné, už probíhá hluboká sebereflexe, která se plně zaměřuje na vlastní osobu. Rozvoj sebereflexe je podstatný pro pozdější autoregulaci jednání a prožívání ve školním prostředí (Andrysová, 2016).

4 Učitel a zdraví

Fyzické a psychické zdraví je neoddiskutovatelnou významnou podmínkou pro pozitivní vnímání své práce, kvalitní odvádění pracovních výkonů i pro osobní život. V této kapitole se proto věnuji zdravotním nárokům učitelství. Profese na pedagogy klade řadu nároků, které mohou zdravotní stav člověka výrazně ovlivňovat. Podle Křivohlavého (2006) si ujasnění toho, kdo člověk je a smysluplnosti jeho života, projevuje mimo jiné i na zdraví.

Mezi klíčové determinanty zdraví patří životní styl. Životní styl zahrnuje mnoho oblastí, kupříkladu pohyb, psychickou pohodu, vztahy s okolím i způsob zvládnání zátěže a stresu. Všechny tyto determinanty významně ovlivňují celkové zdraví. Primární prevencí je možné předejít vzniku civilizačních chorob jako je obezita, diabetes, hypertenze, alergie či kardiovaskulární onemocnění (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011).

Učitelé jsou při svém povolání vystaveni celé řadě rizik. Kromě psychické zátěže je Řehulkou (2011) zmiňována i nepřírozená a nucená poloha při výkonu práce (stání a sezení na místě), vyšší pravděpodobnost infekčních onemocnění, senzorická zátěž, přetěžování hlasivek, nadměrná expozice hluku a zánětů močového měchýře (dlouhé držení potřeby a málo tekutin). *„Autoři většinou prokázali, že u učitelů se ve srovnání s běžnou populací vyskytují významně častěji onemocnění, která souvisí s expozicí nadměrného stresu.“* (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011, str. 164) Zmiňován je především frekventovanější výskyt depresí a syndromu vyhoření, kardiovaskulárních a nádorových onemocnění (především karcinom prsu a dělohy u žen), potíže s pohybovým aparátem aj. Pedagogové často inklinují k nevhodným kompenzačním návykům pro vypořádání se se stresem a nadměrnou zátěží.

Mezi nežádoucí prostředky patří nadměrné užívání léků na uklidnění, které podle Řehulky (2011) zmiňovalo 80 % dotázaných žen z řad učitelek. Studie (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011) zjistila, že nadále nepokračuje trend zneužívání přípravků indikovaných k léčbě nespavosti a stresu. Dalším nevhodným prostředkem je konzumace alkoholu, která slouží především ke zvládnání nárazového stresu. Ze subjektivního hodnocení zdravotního stavu respondentů vyplývá, že mezi nejčastěji zmiňované zdravotní komplikace patří cévní onemocnění a potíže s pohybovým aparátem. Duševní onemocnění se nevyskytovala příliš často, což může být způsobeno neochotou si tyto problémy přiznat.

Mezi další faktory životního stylu patří také frekvence pohybové aktivity a volnočasové činnosti. Téměř polovina dotázaných uvedla, že jejich mimoškolní pohybová činnost je průměrná. Oproti výzkumu Řehulky došlo k významnějšímu zlepšení životosprávy pouze u mužské části pedagogů. Tento výzkum, který proběhl po 10 letech, také prokázal nižší zastoupení rizikových faktorů životního stylu u pedagogů, než je tomu v celkové populaci. Stejně je tomu tak u prevalence kuřáků mezi pedagogickými pracovníky (Papršteinová, Šmejkalová, Hodačová, Čermáková, 2011).

Syndrom vyhoření – stres

„Burnout efekt – z angl., vyhoření, vypálení. Vyčerpání fyzických, psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesionálních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové...).“ (Hennig, Keller, 1996, s.6)

Syndrom vyhoření může způsobit mnoho faktorů na různých frontách. U pedagogů je často zmiňován syndrom vyhoření v souvislosti s pracovním prostředím a s ním souvisejícím trvalým presem a vytížeností. K nejběžnějším projevům v případě učitelů patří narůstající duševní i tělesné vyčerpání a pocit, že nastalá situace nemá žádné východisko. Postižený člověk pociťuje celkovou únavu, nesoulad mezi kolegy, žáky, rodiči a učebními plány, objevuje se negativní postoj a cynismus k celému vzdělávacímu procesu. Proč někteří učitelé tyto pocity nezažívají? Důvodem a zároveň i východiskem je znát své meze a vyhledat pomoc při potížích. Nevyvíjet na sebe permanentně přílišný tlak a uvědomit si, že základ tohoto stresu není jen v povolání jako takovém, ale záleží především na povaze člověka. Podstata problému se jen tak nezmění, a proto je důležité se naučit každodenní situace lépe zvládat (Kallwass, 2005).

Hennig a Keller (1996) uvádějí syndrom vyhoření vždy společně s maladaptivním stresem, proto i nadále se tomuto tématu budu věnovat pospolitě. Největší podíl na vzniku syndromu vyhoření má tedy dlouhodobý stres a jeho příčiny, viz dále. Stres a jeho prožívání je individuální záležitostí každé osoby. Co pro někoho může vyvolat enormní zátěž organismu díky obavám a strachu z nastalé situace, pro dalšího nemusí znamenat ani změnu tepové frekvence. Naše vnímání a hodnocení dané situace přímo ovlivňuje to, jakým způsobem ji naše tělo zvládne. Pokud je člověk přesvědčen, že danou situaci nemůže zvládnout uspokojujícím způsobem, následuje stres. Sama situace tedy není důvodem ke stresu, ale záleží na tom, jak ji uchopíme.

Stres, myšleno psychologický stres, je v podstatě typem psychické bolesti. Lehčí formy stresu, kdy člověk není pod přílišným tlakem a napětím, může mít i pozitivní účinky po stránce motivace, zvýšení pracovního výkonu a podobně. Stres ve spojení s učitelskou praxí však zmiňujeme spíše v negativních konotacích, kdy může být přímým ohrožením jak pro kvalitu výuky, tak i pro vztahy mezi učitelem a žáky (či rodiči nebo kolegy) a rovněž pro samotný psychický stav pedagoga.

Stresu se ve své knize věnoval také Chris Kyriacou. V kapitole věnované reflektování a evaluaci vlastní práce uvádí jak příčiny a důsledky učitelského stresu, tak i možné způsoby vyrovnání se se stresem. Přeneseně tak lze říci, že zvládání učitelského stresu rovněž patří ke klíčovými dovednostem úspěšného učitele.

Příčiny

Zdroji učitelského stresu obecně jsou například žáci s nevhodnými postoji a špatnou motivací ke vzdělávání (včetně žáků vyrušujících a všeobecně nedisciplinovaných), ale také hojně změny vzdělávacích projektů a uspořádání školy či neuspokojivé podmínky na pracovišti (negativní dopady může mít celkový stav a vybavení školy, neefektivní financování chodu školy), pesimistické osobní vyhlídky na možnost vylepšení vlastního statusu ve škole, nabalující se množství práce (časové vytížení a nově přibývající povinnosti), špatná oddělitelnost osobního a pracovního života. Učitel je stále učitelem i ve svém osobním volnu.

Nezájem žáků a rodičů o studium se může projevovat snahou tyto závazky a jejich plnění předat do kompetence učitele. Vašutová (2004) ve své knize hovoří o střetu dvou svobod – mažou se hranice toho, kdo má mít právo na prioritní vliv a zodpovědnost za dítě. V neposlední řadě osobní konflikty s dalšími pedagogy a jinými kolegy na pracovišti a také pocit nedocenenosti vlastní práce ze strany společnosti (Kyriacou, 1996).

Zmíněné zdroje učitelského stresu nemusejí být univerzální, individuální osoby na jednotlivé stresory mohou reagovat různými způsoby – co jednoho učitele vystaví nesnesitelnému psychickému tlaku, jiného nemusí nijak závažně postihnout a naopak. Obecným spouštěčem stresu, nehledě na konkrétní zdroje, je podle Kyriacoua pocit ohrožení – *„společným jmenovatelem všech je, že zážitek stresu spouští pocit ohrožení sebeúcty, pohody, popř. přímo existence. (...) Když situaci jako ohrožující nevnímáte, protože máte*

dojem, že požadavky dokážete splnit nebo že jejich nesplnění nebude mít velké důsledky, stres nenastává.“ (Kyriacou, 1996, s. 151)

„Stresem se tedy rozumí vzájemný vztah mezi osobním postojem a vnímáním situace. Tento vztah je možné znázornit také v podobě zisků a ztrát.“ (Buchwald, 2013, s.12). Ztráta nemusí mít hmotnou podobu, majetkem může být myšleno i duševní vlastnictví, zdraví, štěstí, čas apod.

Coping

Joshi (2005) ve své knize zmiňuje, že reakce na stresové podněty se vyvinula dříve v naturálních podmínkách, kdežto dnešní zdroje stresu jsou spíše psychologické a sociální. Vždy bychom si měli uchovávat v paměti, že přiměřená stresová reakce je běžnou a zdravou součástí života, při níž se vyplavuje nervový přenašeč vzruchů-noradrenalin, který se uplatňuje při tvorbě nových vzpomínek a spojů v mozku. Naší snahou by tedy nemělo být vyhnout se stresu, ale jeho zvládnání.

Coping se dá do českého jazyka přeložit jako zvládnání. Křivohlavý (1994) uvádí, že coping je nejvyšší možný způsob adaptace na určité podmínky, které v našem případě dává školní prostředí. Jedná se už o souboj se zátěží, která přesahuje naše limity a coping hledá takové strategie, které nám pomohou se s tímto přesahem vyrovnat.

Dle Buchwaldové je jedním z možných zdrojů stresu, představa, vkládání energie a času do úkolů, které nemají smysl. Pokud investice ani z dlouhodobého hlediska nepřinese zisk, vyčerpává naše zdroje pro odolávání stresu- tzv. copingové strategie.

Ohrožení a strach, ať už mají různou intenzitu nebo podobu, jsou tedy hlavním strašákem stojícím na pozadí učitelského stresu. Kyriacou se stresem doporučuje bojovat za pomoci dvou strategií – první nazývá technikami přímé akce, druhé uvolňovacími technikami viz níže. Zjednodušeně lze říci, že technika přímé akce řeší „*příčinu stresu, místo abychom se jí přizpůsobovali.*“ (Kyriacou, 1996, s. 153) Naopak uvolňovací techniky neřeší samotnou příčinu, ale pečují o zmírnění následků stresu. Mezi ně patří například „*duševní (mentální) techniky, jako schopnost vidět věci v širší perspektivě, snaha nalézt v situaci humornou stránku, snaha odpoutat se od přílišného osobního a citového zaangażování v problému, sdílení svých oba a starostí s druhými apod.*“ (Kyriacou, 1996, s. 154)

V situacích, kterým nemůžeme předejít se navíc uplatňují obranné mechanismy mezi které patří: racionalizace, identifikace, represe, popření, izolace apod.) (Křivohlavý, 1994).

Individuální reakce

Při hodnocení rizikovosti dané situace pro náš vyrovnávací systém jsou hlavními činiteli: osobnost člověka, vulnerabilita (psychická zranitelnost) a naopak odolnost (hardiness). Flensburg-Madsen, Ventegodt a Merrick (2005) popisují člověka, který při správné motivovanosti a vnímání smyslu dané práce dokáže daleko lépe zvládnout situaci a stres, který v něm vyvolává. Učitelé, pro něž práce postrádá smysl, musí vynakládat daleko větší množství energie a dochází k útlumu pracovního nasazení na minimum. Situace vede k tzv. vnitřní výpovědi, kdy člověk odvádí práci tak, aby pouze naplnil očekávání zaměstnavatele a nedostal výpověď.

Henning a Keller (1996) dále uvádí negativní myšlení jako špatnou strategii pro zvládnání zátěžových situací. „*Naše paměť totiž není schopna vybavit si negaci, nýbrž jen negovaný předmět, příp. situaci nebo pocit.*“ Emoce vyvolávají reakce celého těla, pokud si spojíme negativní pocit s nějakou představou, nereaguje pouze mozek, ale zalarmuje se i sympatický nervový a hormonální systém (dojde k hormonální nerovnováze), který společně ovlivňuje veškeré orgány a náš imunitní systém. Jedná se o příklad řetězové reakce, která se zastaví až při změně pohledu na veškerou problematiku a její prožívání.

Ku příkladu re-aktivní člověk věří, že se mu nepříjemné situace pouze dějí a on je pouhá oběť, která nemá žádnou zodpovědnost. V psychologii se též používá vnější místo kontroly. Opakem je pro-aktivní osoba (s vnitřním místem kontroly), která ví, že svůj život dokáže kontrolovat a zároveň je za něj zodpovědná.

Techniky zvládnání stresu obecně

Fyzické cvičení

Fyzickou aktivitou a jejím vlivem na stres se zabývalo mnoho studií. Joshi (2005) ve své knize píše o zmírnění negativních účinků stresu a lepší vzdorování depresivním stavům při pravidelném pohybu. Finské a kalifornské studie přišli na souvislost s celkovým mentálním zdravím i v pokročilém věku při aktivním fyzickém cvičení.

Masáž

Důležitou součástí relaxace je i masáž, která pomáhá i následné koncentraci a utlumení pulzující bolesti. Studiemi opět zjistili, že předškoláci, kteří obdrželi masáže před vědomostními zkouškami, dosahovali ve škole lepších výsledků.

Dýchání

Uvědomělé dýchání je jednou z neznámějších technik zvládnání stresu. Hlubokým dýcháním můžeme korigovat i výši našeho krevního tlaku. Rychlou dechovou relaxační technikou je dle doktora Allena Elkina: „*Zhluboka se nadechněte, víc než normálně, a zadržte dech na tak dlouho, až vám to začne být mírně nepříjemné. Ve stejné chvíli stiskněte proti sobě palec a ukazováček a pět nebo sedm vteřin podržte. Pak pomalu vydechněte ústy, uvolněte tlak v prstech a představte si, že z vás všechno napětí vyprchává.*“ (Joshi, 2005, s.133) Tato technika se má opakovat třikrát po sobě.

Psychologické techniky

Vynikající strategií pro uvolnění nastřádané frustrace by měla být činnost, při které se aktivně zapojujete, a nejen třeba pasivní dívání se na televizi. Takovou aktivitou může být procházení v přírodě, hudba (tvorba i poslech), hry, meditace a například kreslení. Při vážných situacích v otázce života a smrti, či vážné poruše zdraví, je kolikrát jediným východiskem před tím, než se se situací smíříme – její popření. V Pedagogické praxi to může znamenat ztrátu někoho blízkého, akutní i chronické onemocnění z povolání-například syndrom karpálního tunelu, přetížení horních končetin apod., které může znesnadňovat výkon povolání. Důležité je nečekat, že se náš stav zázrakem změní a vše se rázem obrátí k lepšímu (hlavně při něčem nenávratně ztraceném, poškozeném), ale najít si vždy zdroje opory a vybudovat si správnou sociální síť kolem sebe.

Přetížení mysli opakující se mi myšlenkami, které nikdy nikam stejně nevedou vede do bludného kruhu, který je třeba zastavit. Změna myšlenek od pracovního procesu je důležitá, proto se často doporučuje nepracovat a nerelaxovat ve stejné místnosti. Změnit myšlenky na pozitivní věci ve vašem životě a spustit tím relaxační reakci.

Meditovat bychom měli denně ve stejnou dobu. S využitím pozorování vlastního dechu a volného plynutí myšlenek. Pro mnoho lidí může být volné plynutí mysli velice náročná technika, kterou se nemusí naučit, a proto se doporučuje například jóga, která propojuje meditaci a fyzické cvičení v praxi.

Pomoc smyslů

Při relaxaci bychom neměli zapomínat na smyslové vnímání. Poslech hudby, prozpěvování, hra na hudební nástroje...jejich společným jmenovatelem je rytmus, který dokáže dodat energii i zklidnit tělo, podle zvoleného tempa. (Joshi, 2005). Psychiatr a chemik William Frey zjistil rozdíly mezi uměle a přirozeně vyplavenými slzami, kdy u slz prolitých při silném citovém prožitku bylo nalezeno ohromné množství adrenalinu a dalších látek, které mají, co dočiněné se stresem. Stres se tedy slzami může dočasně zmírnit.

„Zvládnutí stresu vyžaduje vytrvalost, pozitivní přístup a chuť změnit věci k lepšímu. Právě tato schopnost, totiž vidět události pozitivním filtrem, je základ skutečného úspěchu zvládnutí stresu.“ (Joshi, 2005, s. 133)

Obrana pedagoga

Jak by se tedy měl člověk bránit nadměrné zátěži v rámci běžného vyučovacího procesu? Celkově si hlídat oblast tělesných postojů. Zvolnit tempo nejenom pracovní, ale i chůzi a gesta. Dodržovat zásadu vzpřímeného postoje, ale nemít zbytečně napnuté svaly, hlavně v oblasti ramen a šije, bez svěšené hlavy, i tato maličkost ovlivňuje myšlení a jednání.

Provádět dechová cvičení s nádechem do bránice a postupným výdechem a sledovat u toho cestu vzduchu. Kdykoliv je to možné si uvědomovat postupně celé tělo a postupně uvolňovat skupiny svalů. Relaxační techniky mimo jiné napomáhají zvyšovat naši stresovou toleranci.

Dále by člověk neměl mluvit vysokým hlasem, který pro něj není přirozený. Mít u sebe předmět, který vyvolává šťastné vzpomínky, nebo alespoň dokáže odpoutat na chvíli pozornost ve chvílích největšího vypětí. Může to být i věc ve třídě, na kterou se na moment zaměříme. Věnovat se můžeme opět i svému dechu. Dalším uvedeným příkladem je i pozitivní autosugesce, kdy si vybavujeme pro představu klidné místo. Sami sobě sdělujeme, že *jsme „v pohodě“* (Míček, Zeman, 1997).

Zvládat stres se tedy dá pomocí fyzického a psychického uvolnění napětí. Dále můžeme cíleně změnit stav ještě před tím, než vůbec nastane. Příkladem mohou být opakované situace, kterým můžeme zabránit lepším časovým managementem. Pokud jsme ve stresu z toho, že nestíháme opravovat písemky, tak si, pokud možno, nenaplánujeme čtyři testy v jeden den. Jestli máme problém s veřejnými dopravními prostředky a jejich včasným dojížděním a

následným stiháním dozoru o přestávce, tak si pro jistotu přivstaneme. Existuje mnoho jednoduchých zásad, které učitelé považují za natolik banální, že jim nepřipisují takový význam a neřídí se jimi (Buchwald, 2013).

5 Učitel a spokojenost s vykonávanou profesí

Co činí člověka šťastným? Kromě čistě osobních faktorů svou roli jistě hraje také spokojenost v práci. Svému povolání věnujeme skutečně velkou část času, jenž nám byl dán. Pocit spokojenosti v práci by tak neměl být bagatelizován. V následujících řádcích popisuji spokojenost v práci v širším slova smyslu a následně se zaměřuji na determinanty spokojenosti v případě pedagogického povolání.

Podle WHO (Světová zdravotnická organizace) jsou významnými indikátory kvality života osobní pohoda a životní spokojenost. K nezbytným složkám osobní pohody patří spokojenost v zaměstnání. Pracovní spokojenost je předmětem zájmu řady studií, akademiků i sociálních vědců. Například „*teorie Herzbergova dvoufaktorového modelu říká, že faktory zvyšující spokojenost s prací (a motivací) se liší od faktorů, které vedou k nespokojenosti s prací*“ (Armstrong, 2009, s. 112). Faktory lze rozdělit do dvou skupin:

- a. na ty, co motivují – úspěchy, dosažení cíle, uznání, osobní růst atd.
- b. „vyhýbání se nespokojenosti“ z hlediska peněžní jistoty, postavení, stálosti, bezpečí apod. – faktory, které nevyvolávají spokojenost, ale jejich absence způsobí nespokojenost (Armstrong, 2009)

V této kapitole se blíže zaměřuji na profesní spokojenost učitelů. V rámci pedagogiky má jednu ze stěžejních funkcí, neboť působí vysokým vlivem na kvalitu výuky a na klima ve třídě. Paulík (1999, s. 52) definuje pracovní spokojenost pedagogů „*jako subjektivní projekci pracovních podmínek učitelské profese i širšího kontextu jejích souvislostí do prožívání, zprostředkovanou kognitivním hodnocením vzhledem k očekáváním, vycházejícím z učitelských potřeb, zájmů, aspirací postojů a hodnot.*“ V šetření Paulíka z roku 1999 bylo zjištěno, že ženy jsou se svou zvolenou profesí spokojenější než muži. Nejvíce spokojení jsou ženy z řad vysokoškolských učitelů, naopak nejmenší spokojenost vykazují muži vyučující na 2. stupni ZŠ.

Problematiku spokojenosti z velké míry ovlivňuje pracovní a psychická zátěž, kterou se zabývala studie pomocí dotazníků, provedená Papršteínovou a kol. (2011). Z šetření napříč školami vyplývá, že spíše spokojených s vykonávanou profesí je 84 % učitelů. Velmi spojení byli dotazovaní především z řad vysokých a středních odborných škol. Nespokojenost vyjádřilo 9 % a nerozhodných bylo 7 % respondentů.

Spokojenost dle šetření závisí nejen na třídách, ale i na vztazích s kolegy, vedením a rodiči. Zajímavá byla otázka na opětovné zvolení učitelské profese, pokud by si respondenti mohli vybrat znovu. Učitelství by si znovu pravděpodobně zvolili učitelé gymnázií, a to 67 % z nich. Nejmenší podíl učitelů, kteří by si opětovně vybrali stávající profesi, působí na základních školách. Dvě třetiny učitelů by si při neomezeném výběru vybraly stávající školu. Učitelská profese se mezi pedagogy těší vysoké váženosti. 80 % respondentů sdělilo, že učitelství má pro ně velice nebo dosti důležitý význam.

Faktorem nespokojenosti je například nejistota role pedagoga, pocit nízké prestiže povolání, finanční stránka, o které vypovídá i fakt, že statisticky významný podíl respondentů uvedl spolu s plným úvazkem učitele i vedlejší zaměstnání. Rozdílné jsou i výše týdenních vyučovacích povinností – nejvyšší průměrný počet přímo odučených hodin byl kolem 20 hodin na ZŠ, SOŠ a víceletých gymnáziích. Fyzicky namáhavější práci uvádějí zejména učitelé základních škol. Většina učitelů považuje svou práci za velice duševně zatěžující.

Pro zjištění faktorů psychické zátěže byl ve studii použit Meisterův dotazník. Nejvíce zmiňované faktory byly: přetíženost (neustálý časový pres), mentální únava, konflikty s žáky a rodiči. O náročnosti učitelské profese vypovídá fakt, že 38 % respondentů uvedlo, že povolání je z hlediska únosnosti z dlouhodobého hlediska nemožné vykonávat. Míra zvolených rizik se liší dle stupňů školy. Nejlépe, co se týče míry stresových situací, z šetření vyšli učitelé vysokých škol (Řehulka, 2011).

Studie a jejich výsledky bývají různé a mou ambicí není v rámci mé diplomové práce předložit jejich zevrubný popis. Řada těchto studií nicméně prokázala společné prvky a výsledky – soubor charakterových vlastností, jejichž významné zastoupení v osobnosti daného učitele zvyšují předpoklady pro pozitivní vnímání práce. Do tohoto souboru lze zařadit kvality jako je sebekontrola, obezřetnost, láska, vděčnost, upřímnost či spiritualita.

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se zabývala důležitostí profesního sebepojetí učitele. Seberealizace je podle Maslowa podstatnou součástí životních potřeb. Spokojenost životní i profesní je dána smysluplností našeho cíle. Nacházením naplnění v tom, co a jak děláme a poznáním sebe sama, i svého profesního já. Důležité jsou naše představy o tom, jak by ideální učitel měl vypadat a jak se nám daří tyto obrazy v naší hlavě i představy lidí v našem okolí uskutečnit. Sebepojetí se mění v průběhu celé profesní dráhy. Každý učitel může rozvíjet sebepojetí pozvednutím svých klíčových dovedností na vyšší úroveň.

Učitel by měl být profesionálem hlavně ve vztahové rovině a komunikaci s žáky. Budovat optimální sebepojetí i u dětí. Měl by být objektivní a vzorovým příkladem pro děti. Žáky pozitivně motivovat – se zaměřením na zvyšování vnitřní motivace dětí a vyhýbat se klasifikačním chybám, které vedou k demotivaci a nižším aspiracím nejenom ve školním prostředí.

Tím, že provádí efektivně sebereflexi se může pedagog poučovat ze svých chyb a poznávat úspěšné a neúspěšné faktory ovlivňující kvalitu jeho výuky. Pro tyto potřeby by učitel měl využívat formulářů, tvorby portfolií a hospitací zkušenějších kolegů.

Podmínkou pro kladné posuzování své práce jsou i zdravotní hlediska a vnímání stresu. Neřešitelné situace by měl kompenzovat pomocí copingových strategií, aby se nerozvíjel maladaptivní stres, který negativně ovlivňuje celkové zdraví a postoj pedagoga k vyučovacímu procesu. S učitelskou profesí se pojí i termín syndrom vyhoření, který na profesní sebepojetí může mít fatální vliv. Důležité je danou situaci vždy řešit, aby se negativně neprojevovala na přístupu k žákům, rodičům a učitelskému sboru.

VÝZKUMNÁ ČÁST

V praktické části práce usiluji o zjištění přelomových momentů a klíčových osob, které ovlivnily volbu učitelské profese. Zkoumám cykly profesní dráhy pedagogů a zvraty, které se v jednotlivých stádiích vývoje profese udály. Dále pozoruji změnu, která probíhala během rozvoje učitelského sebepojetí a identifikaci s profesí. Komparuji subjektivní zkušenosti respondentů s informacemi z odborné literatury a jiných výzkumných šetřeních v teoretické části práce.

S pomocí narativního interview, jež se stalo nástrojem mého kvalitativního výzkumu, se snažím splnit cíl práce, který si ukládá najít sebepojetí profese učitele – jaké obrazy si o sobě pedagogové vytvářejí a jakým způsobem se tyto představy snaží naplnit v průběhu času. Nastřádané zkušenosti a data získaná z rozhovorů jsem využila pro přípravu didaktického materiálu do pregraduální přípravy učitelů.

7 Cíl práce, metodologie, výběr respondentů, průběh výzkumného šetření a zpracování dat

7.1 Cíl práce

Během svého života jsem setkala s nespočtým množstvím učitelů a začala mezi nimi vnímat individuální rozdíly. Dnes si velice vážím kantorů, kteří nejenom zvládají všední učitelské povinnosti, ale zároveň se snaží i poradit budoucím pedagogům na souvislých praxích, začínajícím kolegům a přijímají například role uvádějících učitelů, protože jsou již učiteli experty. Ve své práci bych chtěla vyzpovídat tyto profesionální učitele, kteří se již blíží důchodovému věku a svoji profesní dráhu budou v nejbližší době končit. Mým záměrem je vybrat jedince, kteří si již prošli všemi fázemi profesního vývoje a jejich emoční obraz o sobě jako učiteli už je plně vytvořen.

Cílem mé práce je popsat konstrukci profesního sebepojetí českých učitelů, působících na základních školách a určit jeho determinující složky. Dále pomocí okruhů, které prostřednictvím analyzování a konceptualizace vzniknou z rozhovorů s těmito pedagogy, extrahuji doporučení do didaktického materiálu pro budoucí začínající učitele, který podložím i odbornou literaturou. Ve svém výzkumném šetření dále hledám odpovědi na mnou zvolené předpoklady:

- **Respondenti měli během vlastní školní docházky vzor, ke kterému vzhlíželi a který je přivedl k dráze učitele.**

- Kasíková a Vališová (2011) ve své knize Pedagogika pro učitele zmiňují, že na volbě povolání měla kromě jistého idealismu, představ, jistoty, nadšení do oboru a práce s dětmi, markantní vliv také identifikace s obrazem učitele z žákovských let, který se respondentům jevil jako vzor. Více ve volbě povolání v teoretické části.

- **Dotazovaní přenášejí své zkušenosti (pozitivní i negativní) z žákovských let do učitelské praxe.**

- Předpokládám, že každý učitel v sobě nosí určité křivdy, a naopak pěkné vzpomínky, které následně ovlivňují jednání vůči dětem ve vlastní praxi. Tyto zkušenosti mají za následek vyhýbaní se určitým trestům, hodnocení, způsobům výuky apod. Pedagog nechce jednat stejným způsobem jako jeho odstrašující příklad nebo naopak se snaží připodobnit něčemu, na co rád vzpomíná.

- **Učitelé účastníci se mého šetření měli během prvních tří let krizi, zda si zvolili správnou profesi.**

- Niasová (1986) popisuje období, kdy učitel v profesi začíná jako „boj o přežití“. Domnívám se, že jedna z krizí se může objevit hned na začátku. Učitel se dostává do konfrontace s tím, co se naučil na škole a realitou školního prostředí.

- **Tázání by si nepřáli vyučovat vlastní děti.**

- Je nepsaným pravidlem, že učitel nevyučuje své vlastní děti. Při dobírání hodin se ovšem může stát, že pedagog se ve třídě může s potomkem setkat. Očekávám, že tato situace není příjemná ani z jedné strany. Rodič nechce své dítě přehlížet ani mu věnovat více času než ostatním. Nejtěžší je dle mého názoru, aby třída si neudělala z učitelova dítěte terč posměšků a situace nevedla až k šikaně. Podstatné bude klima a vyspělost třídního kolektivu.

7.2 Metodologie

Pro výzkumnou část byl zvolen kvalitativní výzkum, který se pro vybrané téma a volby cíle zdál adekvátní. Jako nástroj kvalitativního přístupu jsem zvolila narativní interview. Rozhovor může být využit i v kvantitativním metodologickém přístupu, ale k účelu získání komplexních informací je lepší forma kvalitativní. Podle Dismana (1998) je kvalitativní výzkum práce se slovy, a ne s čísly. Důležité je se ovšem zaměřit i na způsob získávání dat – jaký typ interview byl použit. Rysem kvalitativního výzkumu často bývá i menší počet respondentů. Bude tomu tak i v mém případě. Není to však nutně pravidlem (Švaříček, Šedová a kol., 2007).

Jak již bylo zmíněno, výzkumným nástrojem je narativní interview, neboli výzkum životního příběhu. Lidskou zkušenost lze nalézt zakódovanou ve vyprávění respondentů o svém životě – narace je přirozená pro každého člověka. Obrovskou výhodou je spontánnost a autenticita této metody (Gavora, 2010). Podstatné je se přenést přes obavy, že se nedostaneme ke zkušenostem respondentů, pokud se jich nebudeme konkrétně ptát a oni odpovídat (strukturované rozhovory). Výzkumník pouze povzbuzuje subjekt k volnému vyprávění a má připravené jen schéma a cíl. Adekvátní interpretace je totiž možná pouze s celistvým obrazem jejich života, i když je pro náš výzkum důležitá předem definovaná část. Stěžejní je nalézt respondenta se schopností volně vyprávět pouze s určeným předmětem vyprávění.

„Vlastní rozhovor se dělí na čtyři fáze: stimulace, vyprávění, kladení otázek pro vyjasnění nejasností, zobecňující otázky.“ (Hendl, 2005, s. 176) Dotazovací fáze obsahuje jak externální – témata jež respondent nezmínil, ale pro výzkumníka jsou důležitá, tak internální otázky – týkající se vyprávění. Pro interview je lepší, aby mělo spíše uvolněný charakter. Často se překlápí do monologu subjektu – výzkumník je záměrně upozadován. Tazatel by se vždy měl naladit na stejnou řeč jako zkoumaná osoba, aby nedošlo k převzetí slov, postojů či dokonce očekávání od dotazujícího.

Z interview budu pořizovat zvukový záznam, aby veškerá pozornost byla věnována dotazovanému. V průběhu rozhovoru tedy nebudu pořizovat písemný záznam. Vytváření přepisu rozhovoru v jeho průběhu může u respondenta vyvolat delší odmlky, což vede k narušení celého vyprávění (Gavora, 2010).

Výzkum životních příběhů učitelů přináší nové zřetele týkající se osobnosti učitele a jeho způsoby vyučování. Ve vyprávění lze nalézt, jestli svoji profesi berou jako nutné zlo, které je třeba si odbít či jako životní poslání. Dále lze poznat jaký vztah má učitel k sobě, k žákům, kolegům a škole (Hendl, 2005).

7.3 Výběr respondentů

Respondenti byli vybráni metodou záměrného účelového výběru z důvodu splnění určitých kritérií pro narativní interview. Cílený výběr je mimo jiné zaměřen i na ochotu respondentů se výzkumu zúčastnit (Miovský, 2006).

Pro výzkum životního příběhu učitelů bylo celkově osloveno 5 pedagogů ze základní školy, kteří splňovali ještě další relevantní znaky: dlouholeté zkušenosti ve školním prostředí a schopnost monologu bez velkého zasahování dotazujícího. Dovednost posuzovali oslovení pedagogové sami. Dva učitelé byli kontaktováni telefonickým hovorem, z toho jeden dotazovaný se výzkumu nemohl zúčastnit z důvodu karantény. Dále byly tři učitelky kontaktovány přes sociální sítě. Dva respondenti odmítli účast na interview z osobních důvodů. Všechny respondenty jsem oslovila na základě doporučení kolegů na mém pracovišti. Na konci byly tedy vybrány dvě zkušené pedagožky, které se pro účely mé práce nejvíce hodily.

7.4 Průběh výzkumného šetření

Šetření probíhalo pomocí narativního interview, které rekonstruuje životní příběh účastníků výzkumu. „*Slouží výzkumníkovi ke zjištění toho, jaké subjektivní významy zdůrazňovala osoba v průběhu svého života.*“ (Gavora, 2010, s.205) Podstatou této metody je, že výzkumník se dostane k informacím, které by jinak v rozhovorech strukturovaných a polostrukturovaných zůstaly skryté. Narativní interview obsahuje pouze malé množství stimulů (otázek) a delší monologické vyprávění tázaného. Respondenti sdělují velké množství detailně popsanych událostí, které v naše případě ovlivnili jejich sebepojetí a profesní identifikaci. Přelomové momenty a události se dají snadno poznat vzhledem k více afektivně zabarvenému vyprávění. Všechny tyto body jsou výhodami oproti jinému stylu rozhovoru (Gavora, 2010).

Podstatnou součástí vyprávění je i místo, ve kterém respondent své vzpomínky sdílí. Rozhovory probíhaly v prostředí dobře známém a přirozeném pro tázané. Pro autentičnost a navození přátelské atmosféry jeden rozhovor probíhal přímo v domácím prostředí dotazované. Tázaná měla za sebou ten den online výuku a místo setkání mi navrhla sama. V druhém případě jsme se s účastnicí sešli v její třídě, na jejím pracovišti po dopoledním vyučování. Rozhovor v její třídě po skončení výuky byl ideální pro nerušené povídání. Oproti tomu standardizované prostředí by mohlo vést k uzavřenosti a nevěrohodnosti získaných informací.

Důležitá je i vizáž tazatele, který by neměl na sobě mít žádné výrazné prvky, ať již v oděvu, make-upu. Dále by výzkumník neměl tázaného během vyprávění žádným způsobem přerušovat, aby se nepřetrhla myšlenka (Miovský, 2006).

Pro získání subjektivních významů byly provedeny rozhovory se dvěma ženami s delší dobou školní praxe. Schůzka trvala přibližně 4 hodiny z nichž hlasový záznam se pořizoval cca 2 hodiny z celkové doby. Než došlo ke spuštění audio nahrávání, respondentky dobrovolně podepsaly písemný informovaný souhlas, ve kterém jsem specifikovala účel rozhovoru, jeho následné zpracování a nakládání se získanými informacemi. Zároveň jsem dotazované obeznámila, jak bude zajištěna jejich anonymita a nemožnost identifikace. Během práce tedy nikde nebude uvedeno jejich pravé jméno. Zároveň mi učitelky podepsaly i svolení pro použití částí a citací rozhovoru v této diplomové práci.

Po obeznámení s tématem práce jsem rozhovory začala povzbuzením k vyprávění: **„Chtěla bych vás poprosit, abyste mi nastínila Váš životní příběh. Nejlepší bude, když začnete od doby, kdy jste začala uvažovat o profesi učitele jako své budoucí kariéře, co k tomu vedlo a postupně se událo do dnešní doby. Nemusíte se obávat zmínit i detaily, které jsou pro mě také důležité.“**

Kardinální také bylo, aby si respondentky připravily artefakty z jejich života, vysvědčení, diplomy, deníky, zápisníky a fotografie. Volné vyprávění má spoustu výhod, ale vyprávění se týká dob dávno minulých a je emočně zkruslené, proto je na místě mít u sebe předměty, které výpovědi podpoří a slouží k lepšímu vybavení událostí (Gavora, 2010).

7.5 Zpracování dat

Pro zpracování dat bylo v první řadě třeba transkripce celé audionahrávky do dokumentu. Metoda, která uchová tímto způsobem přepisy rozhovorů, se nazývá archivace dat (Strauss, Corbinová, 1999). U narativního interview není důležité uvádět v práci veškeré části vyprávění, ale vybírat klíčové momenty v životě respondenta či stěžejních fáze jejich učitelské kariéry. Tyto okamžiky a etapy jsou hlavním výstupem rozboru. Jejich významnost je dána tím, že mohou změnit vnitřní nastavení člověka (názory, počínání a přesvědčení) a tím i jeho sebepojetí. Bez této extrakce by šetření bylo sice podnětné vyprávění, ale nebylo by takovým přínosem. Momenty, jak už bylo řečeno, lze poznat od běžné situace větším emocionálním charakterem a zesilujícími výrazy, které se ve výpovědích objevují: to si pamatuji do dneška, to mě tenkrát nabudilo apod. (Gavora, 2010).

Kromě extrakce subjektivních významových struktur respondentů je nutné nalézt společné prvky učitelek, pro jejich zevšeobecnění, bez kterého se ani narativní interview podle Gavora neobejde. Výzkumník *„musí identifikovat situace, období, fáze, které sdílí lidé stejné profese, kvalifikace, pohlaví, věku apod.“* (Gavora, 2010, s. 2008)

Interview byla dále převedena do papírové formy a zpracována prostřednictvím kódování. Následovala konceptualizace, tedy seskupování informací a kategoriální systém (tato metoda už se blíží k samotnému vyhodnocování a interpretaci). Tímto krokem jsem rozdělila příběhy do 5 částí. Jejich pojmenování by měla v co nejvyšší míře reflektovat jejich

obsah (Strauss, Corbinová, 1999). Kategorie korespondují s již zmiňovaným profesním vývojem jen jsou upravené a zkrácené pro potřeby tohoto výzkumu:

1. Výběr profese
2. Studium
3. Začínající učitel
4. Střední doba učitelské dráhy
5. Etapa před nastoupením do důchodu

Kategoriální systémy nebyly předem dané a byly zkonstruované až po rozhovorech. Struktura byla dodržována i při volném vyprávění tázaných, kteří dodržovali chronologický sled událostí a ten zanikl až u doptávající se fáze.

Stěžejní metodou, které jsem použila v šetření bylo otevřené kódování, abych jednotlivé události zařadila do správné vytyčené kategorie. V rozhovorech se hledají kódy, kterými mohou být slova, věty i celé odstavce. Cílem je mít přehled o tématech, která se v interview objevují a zařadit je do příslušné skupiny 1-5. Další neméně důležitou metodou pro pozdější interpretaci je technika „vyložení karet“ a porovnávání. Zachycovat společné vzorce a zevšeobecnění je nejpoužívanější metodou, která je na pomezí kvantitativního a kvalitativního šetření (Miovský, 2006).

8 Interpretace

Životní příběh učitele je narace, jež je následně podrobena analýze, na jejímž základě se vyhodnocuje teorie o profesním a osobním vývoji pedagoga a vlivech, které formovaly sebepojetí. Výzkumné šetření zachycuje autentické vyprávění 2 učitelek ze základní školy, které shodou okolností pracují obě na prvním stupni ZŠ. Rozhovor zachycuje nejen prostředí školy, ale i rodinného zázemí. Rozhovory pojednávají o situacích, lidech a momentech, se kterými se tázané v životě střetly a které zažily. V úvahu se bere hodnocení situací v době prožitku a dnešní retrospektivní náhled.

Z vyprávění se metodou indukce vyvozují teorie a pomocí kladení otázek, které si výzkumník dává, se dostává k určitým závěrům. V rámci interview je důležité rozpoznat jednotlivé fáze profesního vývoje (které blíže popisuji v teoretické části), dále zpracování dat, životní cíle, identifikaci osobní a profesní krize či sebeobraz učitele. Rozhovor rovněž sloužil k poznání, jaké teorie o ideálním učiteli si v sobě respondentky nesou.

Z hlediska etiky výzkumu je třeba dodržet anonymitu tázaných, a tím ochránit jejich soukromí a důvěrnost získaných dat. Z tohoto důvodu jsem změnila jméno a příjmení účastnic výzkumu a nezmiňuji názvy měst, obcí a škol.

8.1 Životní příběh učitelky Strnadové (pseudonym)

8.1.1 Synopse života 1

- Narodila se v roce 1962. Vyrůstala v úplné rodině, která nebyla politicky pohodlná. Má dva mladší sourozence.
- Zájem o učitelství měla už před nástupem na povinnou školní docházku.
- Na základní a střední škole se jí dařilo. Nedostala ovšem doporučení pro studium pedagogiky na střední škole od třídní učitelky.
- S nechutí se po 8letém základním vzdělání snažila o přijímací zkoušky na střední školu ekonomického zaměření, ale z politických důvodů ji nepřijali, přestože je úspěšně složila.
- Naštěstí byla možnost prodloužit si základní vzdělání ještě o rok a na podruhé ji na ekonomickou školu vzali.
- Ve třetím ročníku ekonomické školy se začal projevovat nedostatek učitelů a veřejně se hlásalo, že nabírají studenty z jakékoliv střední školy pro studium na vysoké škole pedagogické.
- Vybrala si kvalifikaci pro 1. stupeň základní školy, protože vždy chtěla pracovat s mladšími dětmi.
- Přítel jí pomohl ke složení talentových zkoušek, protože na ekonomické škole žádnou takovou přípravu neabsolvovala.
- Přes nevelká očekávání se jí talentové a přijímací zkoušky podařilo složit. V té době už paní Strnadová měla úspěšně složenou maturitní zkoušku, našla i pozici sekretářky v Aronce (parfumérie) a z přítele se stal manžel.
- Paní Strnadová chtěla přijmout pozici sekretářky, ale manžel ji přemluvil, aby studium učitelství, které bylo jejím snem, zkusila.
- Studium v té době trvalo čtyři roky.
- V polovině studia otěhotněla.
- Po mateřské dovolené nastoupila poprvé do vyučovacího procesu na svou první školu v menším městě a rovnou obdržela 1. třídu, přestože bylo zvykem ji začínajícím učitelům nedávat.
- Třída se vedla od prvního do čtvrtého ročníku. V posledním ročníku byla opět v očekávání svého druhého syna.

- Porodila záhy po předání vysvědčení třídě. Na mateřskou dovolenou přitom měla odejít už v květnu.
- Po rodinné tragédii (úmrtí otce) se rodina přestěhovala do většího města a paní Strnadová po mateřské nastoupila na novou školu v místě jejího bydliště, kde působí jako učitelka až do dnešního dne.

8.1.2 Výběr profese 1

Co si paní učitelka pamatuje, tak už před nástupem na základní školu se jí vždy líbilo někoho úkolovat. Její děda natřel na černo prkno a paní Strnadová si hrála s panenkami, které představovaly žáky a předstírala, že prkno je tabule. Nevadilo jí všechny úkoly psát a poté i opravovat. Dokonce nacvičovala i hubování dětí. **„Prostě jsem se vžívala do té role, ačkoliv jsem vůbec nevěděla, co to doopravdy obnáší.“** Hraní si sám na někoho je první stádium socializace podle Cooleyho. Pedagožka během rozhovoru několikrát uvedla, že stát se učitelkou byl její dětský sen.

„Rolové vzory jsou významné osoby, které slouží jako model pro učitelovo rozhodování, konání a jednání.“ (Gavora, 2001, s.357) Vzory mohou být pozitivním i negativním modelem, který inspiruje budoucího učitele v jeho vlastní praxi. Rolové vzory by měli působit na jedince v delším časovém období. Učitelka Strnadová měla obě předlohy. Pozitivní předlohou byla učitelka, kterou měla paní Strnadová jako žákyně pouze v první třídě. Kantorka ji nadchla svým přístupem k dětem, lásce k učitelství a dodala jí sebevědomí ve všech ohledech. Těšila se vždy do školy. Z té doby si přinesla vstřícný a spravedlivý přístup k dětem, a ještě větší chuť se učitelkou stát. Negativní modely byly rovnou dva. Prvním byl učitel, kterého dostali ve druhé třídě, a ten se nebál ani tělesných trestů. Z téhle doby si odnesla strach, aby byla vždy ke všem férová, protože dostala neprávem ukazovátkem přes prsty. Dodnes při řešení konfliktů, pokud neví, kdo byl iniciátorem, se bojí děti potrestat, aby nezažily stejný pocit křivdy jako kdysi ona. **„Tak jsem taková, že jim to třeba odpustím a pak zjistím, že mi lžou.“** Vypráví učitelka se smíchem. Další byla třídní učitelka na druhém stupni, která jí nedala doporučení pro studium na škole s pedagogickým zaměřením. Své rozhodnutí utvrzovala výroky, že žákyně nemá hudební sluch, organizační vlastností, schopnosti pro vedení třídy a udržení si jejich pozornosti, dále popisovala její introvertnost a zakřiknutost.

Jako žákyně byla verdiktem natolik zklamaná, že nejevila zájem zjišťovat, na kterou profesi by se hodila. Byla lhostejná k tomu, jakou školu si vybere. S obrovskou nechtí se jí nakonec po větších peripetiích podařilo nastoupit na ekonomickou školu. K pedagogické dráze ji přivedla prakticky náhoda a nová šance, kterou byl nedostatek pedagogických pracovníků. Silný prožitek jako je tento zůstává v člověku vtisknut po celý jeho život (Gavora, 2001). I při setkání na třídním srazu po letech si neodpustila poznámky na učitelčino konto. Paní Strnadová popisuje, že do dneška se snaží žáky motivovat a pomáhat jim k plnění jejich cílů, a ne odrazovat a znemožňovat jejich dosažení, jako tomu bylo v případě tohoto negativního modelu.

Brzké silné zážitky bývají spojené i s lokalitou, činností, osobou v tomto místě (Gavora, 2001). V našem případě se tato hypotéza potvrdila a učitelka se postupně vrátila jako vyučující na obě základní školy, kam docházela jako žákyně.

8.1.3 Studium 1

Podmínkou kvalitního učitele je načerpání učitelských kompetencí. Tato odbornost se dá získat vzděláním a dále zkušeností. Největší očekávání se vkládají do rukou vysokým školám, které ale podle odborné literatury nemají zásadní vliv na formování budoucího pedagoga. Ovšem mohou ovlivnit jeho rozhodnutí u profese zůstat (Mareš, 1996). Koncept výchovy, který se v dnešní době prosazuje, si často pregraduální student pedagogických fakult přináší již z doby, kdy docházel na základní a střední školu. Učitelka o ZŠ hovoří pozitivně, až na špatnou zkušenost s neobdržením doporučení.

Zlomem pro ni bylo obdržení kladného přijetí na fakultu, se kterým nepočítala. Měla nastoupit i do práce jako sekretářka v místní parfumerii Aronce. Klíčovou osobou tohoto období byl její přítel, později manžel, který se jí snažil vypomoci s talentovými zkouškami a poté učitelku přesvědčil, aby na studium nastoupila, a to i přes její obavy, že studium nezvládne. O jiném než 1. stupni učitelka nikdy neuvažovala. Partner s ní trénoval i na pohybové zkoušky – plavání na čas a vylovení puku. Paní Strnadová se smíchem vzpomíná, že si ji manžel přivazoval k sobě lanem, aby se vůbec zvládla potopit.

Učitelka ráda vzpomíná na praxe z dob studia - „jak děti byly zlaté“. Absolvování zkoušek z výchov však bylo velice náročné z důvodu neabsolvování pedagogické přípravy už

na střední škole. Zajímavé je pozorovat, jak jedna osoba – v tomto případě třídní učitelka – dokáže ovlivnit život dítěte. Motivací studium dokončit bylo její celoživotní přání stát se učitelkou a podporující manžel, který jí domů dokonce pořídil klavír, na který se učila skladby nazpaměť, protože neznala noty.

Dalším zlomem bylo otěhotnění v půlce studia a poté zvládnutí pečovat o malé dítě během něj. **„Prostě jsem bojovala, chtěla jsem to strašně dokázat a dokázala jsem to.“**

8.1.4 Začínající učitel 1

„Doděláš a první třídu určitě nedostaneš!“ Po dokončení studia a mateřské dovolené byla paní Strnadová vhozena do divokých vod. Učitelka měla počáteční strach, jak to zvládne. Výhodou byla skutečnost, že ten rok se otevřely rovnou čtyři první třídy a měla dle vlastních slov vynikající uvádějící učitelku, která ji od počáteční krize uchránila. **„Škola, když jsem do ní nastoupila, mi dala daleko víc než celé 4 roky na fakultě.“**

Při nástupu na školu je zásadní vstup do nové komunity a ztotožnění se s jejími pravidly. Společné teritorium, kde se schází nejvíce učitelů, je sborovna. Na první škole si paní učitelka pedagogický sbor velice chválila, společně s přístupem školy, který jí byl oporou. Po odpracování 4 let otěhotněla. Během mateřské přišla životní rána, kterou bylo úmrtí jejího otce. V té době už ukončovala mateřskou a její rodina se rozhodla přestěhovat do většího města. Do práce nechtěla zdlouhavě dojíždět, a proto přijala místo na školu, ve které působí i v současné době, znovu do první třídy.

Tato změna se ukázala být složitou hlavně po emocionální stránce. Paní učitelka popisuje situaci, kdy ještě před nástupem prvňáčků do první třídy, bylo setkání s rodiči a dětmi a všechny děti chtěly jít k již známé učitelce, která odučila i jejich sourozence. **„Já jsem tam stála, u mě 5 dětí a všechno ostatní šlo k té druhé paní učitelce. To mě dost jako zdeptalo...“** Popisuje, že žádnou uvádějící učitelku na této škole již neměla a musela vycházet 11 let s touto pedagožkou. Bohužel si spolu nesedly z profesních i osobních důvodů. Zkušenější kantorka si prosazovala jen svůj způsob výuky a chtěla po začínající učitelce, aby vše bylo dle ní a ona byla z té cizí školy ta, která se musí podřídít. Došlo to do takového bodu, že si přestaly i říkat, jak daleko v dané látce došly. Naštěstí děti byly úžasné, a to ji drželo nad vodou.

Zpočátku si ovšem vše užívala a nemohla uvěřit, že vůbec učí, protože nečekala, že se jí to přes všechny ty překážky povede. Často jí kolegové vyčítají i do teď, že je moc hodná a děti na to upozorňují také: **„vždyť vy jste nejhodnější paní učitelka, proč bychom Vám měly dělat nějakou neplechu.“** Ve své třídě si ovšem umí nastavit taková pravidla a hranice, aby s dětmi vycházela po dobrém. K přísnějšímu přístupu přistoupila až později. Zásadní je pro ni znalost jmen dětí, aby s nimi mohla pracovat. Náročné bývá příjmení dětí a rodičů: **„matka se jmenuje jinak, otec se jmenuje jinak.“**

8.1.5 Střední doba učitelské dráhy 1

Paní Strnadová zde popisuje důležitý moment v osobním i profesním životě, a to úmrtí svého manžela. **„Já bych to bez těch dětí a bez té školy asi nezvládla.“** Manžel zemřel o prázdninách v srpnu a návrat do školy zabraňoval částečně tíživým myšlenkám. **„Děti mě nenechaly přemýšlet.“** Vzpomíná, že v tu dobu učila dle jejich slov nejhorší třídu, ale do teď se s nimi vídá a vzpomíná na ně. Jedná bývalá žákyně jí od svých školních let až do teď nosí na Vánoce vánočku. Je ráda, že děti za ní pořád dochází i potom, co je už neučí.

S kázní učitelka problém nemá, pokud je u své třídy, kterou po dobu několika let vede, ale občas je nucena dobírat hodiny na druhém stupni, a ty i přes dlouholeté zkušenosti jsou pro ni bojem. **„Celou hodinu jsem se modlila, aby byl konec.“** Pobavilo ji ovšem, že pak po hodině za ní děti chodily a chválily, jak hezky vyprávěla **„a já jsem měla pocit, že jsem celou hodinu jenom řvala.“** Jednou takovou „dobírací“ hodinou byla i přírodověda, kterou měla dvě hodiny týdně a byl v ní i její starší syn. Byla ráda, že se to stalo poprvé a naposledy, protože mu sice mohla pomoci s látkou doma, ale nebylo to příjemné ani na jednu stranu. Třída často jejího syna „osočovala“ při prověrkách s tím, že on se na to může lépe připravit a má oproti nim výhody, které nejsou fér. **„Žádnou prověrku jsem mu samozřejmě neukázala, ale to dětem nevysvětlíte.“**

Vlídnost a starost o děti se projevuje především v zážitcích, které s nimi má. Dříve nosila do práce navíc svačiny pro sociálně slabší děti. Dalším příkladem by mohl být zážitek z plavání, kde si jeden kluk rozřízl nohu při hře s ostatními dětmi, musela se volat záchranná zdravotnická služba (velká ztráta krve) a žák musel být 6 týdnů v domácí péči. Paní Strnadová ho chodila doučovat probranou látku po škole ve svém volném čase, aby kluk nezameškal. Tuto vzpomínku si vybavila, když ho potkala nedávno už jako dospělého a on ji hned poznal.

Respondentka v těchto situacích často uvažuje, jak se zranění dalo zabránit a co mohla udělat jinak.

Takových zranění během této nejdelší fáze viděla spoustu a občas byla „vyklepaná“ protože děti se mohly i zabít. Radí: **„člověk musí být připraven na vše a na co není, k tomu se musí rychle adaptovat.“** Popisuje, jak se ve škole v přírodě na vycházce s dětmi ztratila a museli je hledat i vrtulníkem nebo jak přišla obrovská vichřice, která jim nedovolila jít dál a musela se s žáky schovat pod převisem a čekat na záchranu.

Učitelku dávají z těchto důvodů i častěji k malým dětem, které vede od 1. do 2. třídy, protože je dle svých slov „dobrák“, ale střídá se to podle potřeby a někdy má svěřence až do 5. třídy.

8.1.6 Etapa před nastoupením do důchodu 1

Popisuje změny, které nastaly u žáků. Dříve se daly podle ní více nadchnout, poslouchaly vyprávění pohádek, které si z velké části vymýšlela. Chybí jí to nadšení dětí a „visení očima“ pro něco tak banálního, jako je zrovna pohádka. Dnes už je takové věci nezaujmu a je stále těžší hledat alternativy. **„Děti se staly náročnějšími,“** tvrdí.

Další překážkou je práce s technikou, která se pořád mění. Držet v tomto ohledu krok s mladšími kolegy je náročné. Zejména v době distanční výuky je důležité rychle se přizpůsobit. Mění se programy, ve kterých se pracuje. Na škole museli všichni učitelé přejít na online výuku pomocí online učebny – classroom. **„Ono teď už to není tak těžký, ale jen překonat ten strach a co všechno tam vidím a mám teď dělat.“** S technickým rázem jí pomáhá hlavně mladší syn, který učí na stejné škole.

Tyto nové situace v ní budují pocit, že je stará a neláká ji tento způsob práce tolik jako dřív, kdy ji děti fascinovaně sledovaly a poslouchaly.

Pozoruhodné je, že paní Strnadová o sobě mluví jako spíše o citlivé a uzavřené osobě, nicméně mezi ostatními lidmi naopak působí výřečně. Prý je to dáno zápallem pro věc a vnuknutou potřebu pomáhat ostatním. Ráda je oporou ostatním, jelikož by sama vděčná, kdyby stejný přístup mělo i okolí. Ví, že mají lidé větší tendence k otevřenosti při komunikaci v případě, že jde o hovorné, usměvavé lidi. Překonávat vlastní stud se paní Strnadová naučila

skrze mnohaletou praxi mezi dětmi. Jistou pomoc vidí i ve vizáži – jelikož nepatří k ženám drobného vzrůstu, může v komunikaci s ostatními působit rozhodnějším dojmem.

Zcela jiné pocity než v komunikaci s dětmi a dospělými mimo školu však zažívá při diskusích s rodiči. Při třídnictví na 1. stupni, pedagogům volají od rána do večera, víkendy a pokud se nenastaví jasné hranice, tak práce učitele nikdy nekončí tvrdí. Konfrontace se zákonnými zástupci dětí jí dělají potíže do dneška, protože ví, jak snadno se mohou zvrtnout. Hlavně u dětí, u kterých měla podezření na týrání a byla nucena tuto skutečnost ohlásit. Dítě si pak sociální služby vzaly přímo z hodiny a ona se bála, aby ji rodiče fyzicky neublížili. Dále vypráví: **„Na třídních schůzkách a konzultacích se bojím. Neumím moc reagovat na negativní věci.“** Paní Strnadová netají, že i dnes existují situace, kdy neumí komunikovat s nadhledem a prosadit si svůj pohled na věc. Byly chvíle, kdy to bylo psychicky náročné **„ale zase mi ty děti daly hrozně lásky.“** Pořád je nadšená ze své práce, ale je těžké, když přijde rodič, se kterým není domluva.

Našla nicméně techniky, jak komunikaci s rodiči usnadnit. Výrazně prý pomáhá, když si daného rodiče v myšlenkách spojí s dítětem. Představuje si pak, že de facto promlouvá k dítěti samotnému. Paní Strnadová vzpomněla na začátky své praxe a první konflikt s rodičem, jenž nesouhlasil s udělením důtky svému synovi. Nejprve byla z konfrontace nespokojená, stres však odezněl ve chvíli, kdy si celou situaci postavila do jiného světla. **„Pak jsem si řekla, že mi je ten rodič vlastně „ukradený“ – věděla jsem, že s jeho synem jsme si to vyříkali, ten to pochopil a akceptoval. Dodnes se zdravíme. Jeho otec mě dodnes nesnáší.“**

„Nelituji toho, že jsem se dala na tu učitelku. I když někdy si říkám: neměla bych v té kanceláři větší klid.“ Práci by ovšem nevyměnila pro nezaměnitelný pocit, kterým je pro ni potkávat, slýchat, či někde vidět své bývalé žáky a sledovat změny, které u nich nastaly a jak na ni s láskou vzpomínají. Někdy je jen strašidelné, jakým způsobem ten čas letí a nepříjde jí, že nějaká událost se stala například, před dvaceti lety.

Dalším soudobým trendem je formativní hodnocení, které je z jejího úhlu pohledu pouhé slovíčkaření a používání frází, ze kterého se rodič stejně nic nedozví.

Krise dle jejích slov nikdy netrvala delší časové období, například tento rok (2020) při nástupu do školy do nového školního roku v září jednu kratší měla. Byla rozčarovaná

z divokosti dětí při jejich nástupu po karanténě a prázdninách a děti dle jejích slov „*nic neuměly*“. Tato krize trvala dva týdny, poté se věci začaly vracet do běžného režimu. Dále popisuje, že syndrom vyhoření jako takový nikdy neměla, že je vždy jen přepracovaná a unavená, když se toho sejde více najednou.

Naopak si chválí práci s asistentkou pedagoga, se kterou spolupracuje již 8 let a společně s nynější učitelkou, která je s ní v paralelní třídě, si vzájemně vypomáhají s přípravami a materiály. Zásadní je dle jejího názoru se nad asistentky a kolegyně nepovyšovat, i když jsou mladší ročníky.

Podle jejího mínění by člověk, aby byl spokojen s odváděnou prací a děti ho braly, měl umět vždy pohotově reagovat, pokud neví na něco odpověď, tak to přiznat a ukázat, že je člověk. Učitelka si dodnes dělá přípravy a neusíná na vavřínech. Pedagog by se podle ní měl stále zlepšovat, učit novým věcem, motivovat děti praktickým využitím znalostí ze školy do života a vyrábět si pomůcky do hodin. Děti musí vidět zájem o jejich úspěšnost ve škole, ale zároveň mít pevně nastavené hranice a pravidla ve třídě. Pokud je to možné, tak spravedlivě a důsledně trestat, i když s tím přiznává má problémy do dneška. Vysvětluje to svým zážitkem z dětství a tím, že děti se ke svým činům kolikrát nepřiznají a ona se nechá přemluvit k prominutí.

Se zdravím nikdy větší problémy neměla. Uvádí stres, únavu, vyšší nemocnost, co se týče infekčních onemocnění a časté záněty močového měchýře z důvodu nemožnosti „odskočení“ na záchod kdykoliv a špatně dodržovaného pitného režimu, který s tím souvisí.

V budoucnu, až půjde za 4 roky do důchodu, nechce moc zastupovat, protože podle ní člověk vypadne z kolektivu, byla by na ní vidět nejistota u dětí, které by měla na kratší časový úsek a žáci to pak na ní poznají. Odchod do důchodu jí vychází na ukončení ve 2. třídě, avšak počítá, že by si vyučování o rok třeba i prodloužila, ale pak radši chce už hlídat vnoučata.

8.2 Životní příběh učitelky Čáповé (pseudonym)

8.2.1 Synopse života 2

- Narodila se v roce 1965. Vyrůstala v úplně harmonické rodině se dvěma staršími sourozenci.
- Zájem o učitelství začala projevovat až na základní škole, protože chtěla pracovat s dětmi.
- Na základní škole byla „dvojkařka“ - doporučující učitelka si ji jako kantorku neuměla představit, dalším problémem byly finanční možnosti v rodině, protože střední pedagogická škola nebyla v místě bydliště.
- Na zdravotní školu ji nevzali z obav o její prospěch, když je sportovkyně, a proto se přihlásila na strojní průmyslovou školu, kterou také vystudovala.
- Podala si přihlášku na Pedagogickou fakultu. Vybrala si kvalifikaci pro 1. stupeň základní školy, protože vždy chtěla pracovat s mladšími dětmi.
- Obdržela přijetí na vysokou školu, kde měla ovšem individuální vzdělávací plán, protože musela při studiích pracovat. Ve studiu ji podporoval především manžel, kterého si během studijních let vzala.
- Rok pracovala jako prodavačka.
- Dva roky učila na škole pro mládež vyžadující zvláštní péči.
- Nastoupila do družiny jako vychovatelka, kde pracovala jeden rok.
- Poté si již troufala učit na běžné škole, ale po 2 letech praxe otěhotněla.
- Po mateřské dovolené se na školu nevracela a zvolila jako nové pracoviště svoji základní školu z dětství, ve které pracuje do dnešního dne.
- Obdržela 1. třídu, ten rok se otevřela pouze jedna.
- Krize – radila se se spolužáky z pedagogické fakulty, na pracovišti nebyl uvádějí učitel.
- Znovu otěhotněla, ale tentokrát zaměstnavatele neměnila.

8.2.2 Výběr profese 2

Před základní školou o profesi učitele nikdy paní Čáповá neuvažovala. Jejím snem bylo stát se letuškou nebo dirigentkou. Časem však zjistila, že nemá hudební ani jazykové nadání na potřebné úrovni. Začala uvažovat o profesi, kde bude moct pracovat s dětmi. Na základní

škole jako brigádnice hlídávala děti, které bydlely v okolí. Také vypomáhala v kroužcích pro malé děti. Ve škole byla manuálně zručná a domnívá se, že má klidnou a vyrovnanou povahu.

Učitelé, se kterými se setkávala během školní docházky, významně přispěli k rozhodnutí stát se učitelkou. Tyto učitelské vzory rovněž značně ovlivnily její budoucí jednání s dětmi a představu, jakým učitelem chce/nechce být. Na tutéž základní školu se poté vrátila v učitelské roli. S některými kantory se opět setkala. Jako první ji ovlivnila třídní učitelka z 1. stupně. Třídní nejprve zbožňovala. Vše se však změnilo v okamžiku, kdy vyšlo najevo, že má třídu jasně rozškátkovanou podle oblíbenosti. Vzpomíná, jak se ve třetí třídě učitelka změnila o 360 stupňů. Najednou neexistovala jména, ale pouze příjmení, přestala ji vyvolávat a chovala se dle paní Čákové neférově a „**jako špatný člověk.**“ Nerozuměla, proč si na ní „zasedla“. Paní Čáková vždy měla přísnou výchovu a byla vedena rodiči k uctivosti ke starším. Po návratu na školu v roli pedagoga zde zmíněná učitelka stále působila. Oslovovala ji zdobně a chovala se jako nejlepší kamarádka, přitom paní Čáková vypráví, jak z ní měla ve 4. třídě už i strach. Než ze školy bývalá třídní učitelka odešla, tak se jí snažila spíše vyhnout, aby nedošlo ke konfrontaci. Chování bývalé třídní a pozdější kolegyně si dnes vysvětluje tím, že tatínek respondentky byl policistou a manžel skončil ve vězení. Třídní pak své osobní problémy promítala do vyučování. „**To mě taky ovlivňovalo, říkala jsem si, že když takovej člověk může učit, tak já budu 100× lepší.**“ Chování třídní se jí připomíná do dneška. Pokud má pocit, že sklouzává k tomu mít své oblíbence, tak se to snaží hned napravit.

Na druhém stupni měla poté kantora (třídní učitel), který ji nadchnul pro učitelskou profesi. Byl velice přísný, ale zásadový a rovný a nesmírně si ho paní Čáková vážila. „**Takže jsem věděla, jaká chci být a jaká nechci být. Měla jsem ten kladný i záporný vzor.**“

Tázaná se v té době začala rozhodovat pro učitelskou profesi. Prospěchově byla ovšem „dvojkačka“, a tak dospěla k názoru, že na tohle povolání nemá dostatečné vědomosti. Pedagožka, která měla na starosti doporučení pro střední školu jí utvrdila v tom, že na učitelku rozhodně z tohoto důvodu jít nemůže. Dalším důvodem byla finanční stránka odchodu na střední školu pedagogického zaměření. Její rodina neměla dostatek peněz, paní Čáková byla nejmladší ze tří dětí a na školu by musela dojíždět, protože poblíž žádná nebyla.

Další možností byla dětská zdravotní sestřička, na kterou se hlásila i její nejlepší kamarádka, která ji v tomto rozhodnutí ovlivnila. Škola byla už v místě bydliště, ale nevzali ji,

protože byla nadšená sportovkyně a škola se obávala, že by to ovlivnilo její prospěch. Paní Čáповé nakonec nezbývalo nic jiného než nastoupit na strojní průmyslovou školu. Už v prváku věděla, že tomuto oboru se věnovat nechce a přemýšlela o přestupu. Vytvořila si už však sociální vazby se spolužáky a nechtěla odejít ze známého prostředí.

8.2.3 Studium 2

V době, když se rozhodovala, zda půjde na vysokou školu, už byla s přítelem, který se později stal jejím manželem. Příklad ji ve studiu hodně podporoval, vzájemně se „hecovali“ (on se také přihlásil na vysokou školu), aby školu úspěšně absolvovali. Přihlásila se na pedagogickou fakultu, ale nedoufala, že by se tam bez jakékoliv průpravy mohla dostat. Začala trénovat na flétnu a klavír. Její sportovní nadání bylo velikou výhodou.

Když se na fakultu dostala, nemohla tomu uvěřit. **„Člověk si tu cestu ale stejně najde, i když trošku krkolomnější, asi to tak mělo být.“** Musela nastoupit na individuální vzdělávací plán, protože rodina ji nemohla finančně podpořit, tak musela vzít pozici prodavačky, na které zůstala jeden rok, aby se užívala. Poté nastoupila jako učitelka na školu pro mládež vyžadující zvláštní péči. Studium s prací bylo náročné: **„já jsem člověk, který když něco začne, tak to dokončí.“** Na škole působila i její spolužačka ze základní školy, která jí v začátku hodně pomáhala. Dle jejích slov práce na tomto místě byla školou života a pomohlo jí to vyzkoušet si spoustu metod a pomůcek.

Menší počet dětí ve třídě, kterým se musela věnovat, byl pozitivní. Na druhou stranu pro ni bylo šokem chodit do rodin s policistou, protože vyrůstala v úplné harmonické rodině. Z toho důvodu na této škole nechtěla zůstat.

Na vyučování v běžné škole se ve třetím ročníku ještě necítila dostatečně připravená, a proto přijala místo v družině. Brala to jako výhodu, že si zvykne na děti, režim školy a setká se s dětmi jiným způsobem.

Ze studia na vysoké škole si odnesla především učitelský kolektiv, se kterým se setkává a radí ohledně vyučování do dnešní doby (porovnávají zkušenosti a předávají materiály). Navzájem se během studia vždy podrželi. Vypráví, jak jedna kolegyně je brala dokonce do svého výtvarného ateliéru, aby spolužákům pomohla se zkouškami. Paní Čáповá pomáhala ostatním především svojí sportovní průpravou. Většinu třídy tvořily ženy, ale pár mužů studovalo učitelství také. Paní Čáповá vypráví, že mužská část kolektivu je posouvala dál,

protože na vyučování měli úplně jiný náhled. Nad učením často diskutovali a všem to bylo ku prospěchu.

V druhém ročníku došlo ke krizi, zda má studovat dál, ale zmíněná skupina a manžel jí byli oporou. Nedařila se jí splnit zkouška z národních dějin, která byla postrachem pro všechny. Po několikátém pokusu už byla z té zkoušky zdeptaná takovým způsobem, že vše chtěla vzdát. Začala vzpomínat na svoji minulou práci – prodavačky: **„no já nemůžu pípat, u té kasy, to nemůžu...“**a to ji donutilo sesbírat poslední síly. Všichni ze zkoušky odcházeli v slzách a plnili ji až na několikátý pokus, protože profesor byl značně náladový. Tehdejší studentce se o národních dějinách i zdálo, ale nakonec se jí podařilo zkoušku složit. Profesor byl starší ročník a na konci zkoušení podával studentům ruce. Učitelka vypráví o tom, jak se do té doby neuměla za sebe postavit a vždy jen na vše kývala a poklonkovala, toho dne však přišel pro ni zásadní zlom: **„poprvé v životě jsem se zapřela a tu ruku mu nepodala.“** Z kabinetu odcházela prý v mdlobách, ale manžel byl na ni pyšný.

„Pedák nenaučil všechno, co člověk potřebuje ve vlastním povolání.“ Dal jí však průpravu a nějaký obrázek o tom, na co se má připravit: **„ale to bylo černobílý, teď už to vidím v barvách“** vypráví se smíchem.

8.2.4 Začínající učitel 2

Na škole pro mládež vyžadující zvláštní péči se naučila řešit problémy s kázní menšinových spoluobčanů. Vše tam bylo po letitých zkušenostech dobře ošetřené. Zkušená ředitelka dle jejích slov školu vedla fantasticky. Byla zde velmi spokojená, protože to bylo pro ni podnětné prostředí, ve kterém se dokázala vyburcovat k obrovským výkonům jako vyučující a děti byly chválené za jakýkoliv úspěch. Díky tomuto přístupu pociťovala úspěch i ona a naučila se zde také jednat s rodiči těchto menšin. Ze začátku s tím měla markantní problémy, protože si připadala oproti zákonným zástupcům velice mladá a nezkušená- **„já jim mám radit.“** Popisuje, že rodiče – Romové jednájí kolikrát na vstřícnější, lidovější bázi a jsou u nich jinak nastaveny hranice.

Vypráví, že bez kamarádky, která jí v úvodu pomáhala, by byla ztracená. Na pedagogické fakultě měla do té doby pouze následky, na kterých si nevyzkoušela například ani zápis do třídnice. **„Člověk je vhozený do hlubokých vod, ano měla jsem teoretický znalosti, ale hrozně málo.“**

Ve 4. ročníku vysoké školy se paní Čápová rozhodla již nastoupit jako učitelka na větší základní školu. Dosavadní zkušenosti jí byly nápomocné, ale stejně to bylo značně odlišné prostředí, než na které byla zvyklá: „**měla jsem oči jak tenisáky, to v životě nemůžu zvládnout...tu třídu. To množství**“ ale držela se. Zásadní pro ni bylo dostudovat, protože v té době věděla, že nic jiného v životě dělat nechce. „**Ano nemusela bych ty rodiče, klidně bych byla pro internátní školu.**“ Žáky by jim vracela pouze na víkend a oprostila by se tak problémů s rodiči, ale je si vědoma, že to není reálné.

Pedagogickou fakultu úspěšně zakončila a po dvou letech praxe na škole otěhotněla. Po mateřské dovolené přešla na jiné pracoviště, a to svoji základní školu z dětství. Kromě setkání se svým negativním vzorem čelila problému se stávajícím starším osazenstvem učitelského sboru. Starší kantorky vše řídily a neexistovalo vybočit z řady. Žádné změny, které chtěla prosadit se v té době netolerovaly. K obratu došlo až po 5 letech, kdy už nebyla „ta nová“.

Popisuje, že se jí vždy líbilo okolí školy a byla pro ni srdcovou záležitostí, protože na ni sama docházela. Zásadní nedostatek pro ni bylo ovšem dostat poprvé třídnictví první třídy bez zavádějícího a paralelního učitele – ten rok se totiž otevřela pouze jedna první třída. Ve třídě bylo 34 dětí a v té době si sáhla na své dno jako kantorka. Nevěděla, kolik toho dětem může dát, proč zvolené metody nefungují, jak mají, atd. Naštěstí měla své přátele ze studia, na které se často obracela a vše se nakonec podařilo.

8.2.5 Střední doba učitelské dráhy 2

V době, kdy se již paní Čápová profesně řadila mezi zkušenější učitelky, se nebránila úvahám o svém dalším pedagogickém směřování. Přiznala se, že ji zaujal koncept malotřídek. Jednu takovou školu byla také navštívit. Daná ZŠ na respondentku hluboce zapůsobila, pozitiva byla markantní – škola byla dobře financována, vztahy mezi rodiči a kantory a vzájemná spolupráce obou stran probíhala na jedničku. Od změny působiště nakonec paní učitelku odradil fakt, že ve svém stávajícím pracovním prostředí již byla zvyklá. Touha setrvat ve známém prostředí tak převládla nad lákadly v podobě malotřídní školy.

V průběhu střední doby učitelské dráhy je běžné, že pedagogové nastupují do jiných rolí ve svých osobních životech. Nejinak tomu bylo i v případě paní Čápové. Čas, který dříve měla víceméně pro sebe a svou profesi, musela distribuovat i mezi jiné, nově nabyté

povinnosti. Zatímco dříve se mohla práci věnovat v podstatě od rána do večera, po založení rodiny musela vytvářet pevnější harmonogram jednotlivých povinností. Respondentka tak sama vnímala, že při starání se o rodinu již nebyla tak energická a akční v pracovní sféře. Poté, co děti odrostly, se však pokoušela postupně vracet k původnímu živelnému přístupu.

S nasbíranými léty praxe se zpovídaná učitelka změnila i co do přístupu k autoritám, respektive plnění povinností. Jakožto začínající pedagožka bezmezně a plně přejímala podněty ze školení – pokud byla doporučena určitá vyučovací metoda, paní Čáповá ji záhy přijala za svou a nekriticky aplikovala v hodinách. Postupně však, poté, co si novinky mohla vyzkoušet v praxi, získávala kritičtější odstup – již dokázala odhadnout, co reálně je proveditelné a co není: „***Ted' po těch letech umím zhodnotit a vidět v tom, co mně by nevyhovovalo.***“ Osvojila si schopnost vytvořit si odlišný názor, umět ho argumentačně obhájit a názorově se postavit oponentům. Jako zkušenější učitelka si názor na obsah školení tvořila pomocí trojstupňového modelu: návrh–promyšlení–(možná) aplikace. Zastává totiž názor, že vyučovací metody nelze brát jako nezpochybnitelné dogma, nemusí nutně vyhovovat všem osobnostním typům učitele. „***Je to o osobnosti učitele, a to ovlivňuje učitelství jako takový.***“

V průběhu střední doby učitelské praxe paní Čáповé na základní školu chodily obě její děti. Starší (dcera) navštěvovala ZŠ v místě bydliště, mladší dítě (syn) již chodilo do stejné školy, kde paní Čáповá pracovala. Jednu chvíli prý „hrozilo“, že bude svého syna učit, této možnosti však ke spokojenosti respondentky bylo včas zabráněno. Zvnitřňuje si totiž nepsané pravidlo, že učitel by neměl být učitelem svých dětí. Syn nicméně navštěvoval paralelku, paní Čáповá tak měla přesné informace o tom, jak se synovi daří.

V době docházky syna na první stupeň vládla u paní Čáповé spokojenost. Třídou vedla zkušená, letitá kantorka s jasně postaveným žebříčkem hodnot. „***To se mi líbilo, jsem pro trošku přísnější výuku.***“

Druhý stupeň již tak pozitivně nevnímala. Syn podle slov paní učitelky nebyl vysloveně studijní typ, řadil se spíše k průměru. Nevykazoval žádné konkrétní ambice, na jakou střední školu by po absolvování ZŠ rád docházel. Kdyby měl tenkrát jasno, kam mají směřovat jeho další kroky, k synovu vzdělání by paní Čáповá přistupovala přísněji – tak, jako to činila v případě dcery, která byla premiantkou třídy a měla v plánu nastoupit na gymnázium.

8.2.6 Etapa před nastoupením do důchodu 2

V současné době má paní Čáповá blíže k důchodovému věku. Léta ve školství ji dle jejích slov naučila jednání s rodiči, ale dodnes je to část, kterou by raději vynechala. **„Někdy mi přišlo, že práci nebojkotují děti, ale rodiče. Ti dovedou učitele bombardovat mnohem více než děti. Noční můra jsou rodiče-prudiči.“**

Další překážkou jsou podle ní změny, které přicházejí z vnějšku a ona nemá dostatek času se na ně adaptovat a přijmout za své. Nejčastěji hovoří o strachu, že nebude zvládat nové technologie, že jí nebudou vyhovovat a ona selže. **„Obávám se, že nebudu stačit. Budu si připadat stará, málo flexibilní a zastaralá v názorech.“** Zatím je podle ní ještě schopná se učit novým věcem, ale neví, jak dlouho to bude ještě zvládat. **„To se přiznám, že mě ubíjí, když už se něco naučím, tak nám za rok řeknou, že to chtěj v jiným programu.“**

Současná doba paní Čáповou učí k flexibilitě a otrlosti – nejen, co se výše zmíněného jednání s rodiči týče. Pandemie koronaviru v roce 2020 a s ní související distanční výuka vytvořila nové nároky a výzvy – jak sjednotit žáky po návratu do škol, jak je motivovat, aby začali pracovat opět v běžnějším režimu a dohnali, co je potřebné.

„Dělám to s láskou.“ Paní Čáповá věří, že učitelství je poslání, protože člověk nemůže tohle povolání dělat dobře bez citové angažovanosti. Nikoho ve svém okolí nezná, kdo by to tak neměl. Mrzí jí, že dnes se pedagogická fakulta bere jako záchranná škola a učitelství je tímto degradováno. Neměla pocit, že by byla škola jednoduchá, i když podle ní je to ten důvod, proč si tam lidé dělají jen ten titul.

V předdůchodovém věku má paní Čáповá čas i na přemítání nad svou životní a pracovní cestou. Vždy byla manuálně zručná, kdyby si však v minulosti vybrala strojařskou školu na místo pedagogiky, zřejmě by se v technickém oboru nudila. **„Osm hodin pracovní doby, pak konec směny a hotovo, to by nebylo nic pro mě.“**

Vždy přemýšlela pouze o 1. stupni nebo mateřské škole. Potřebuje, aby ji někdo bral jako autoritu, myslí si, že mezi dospělými by ji neměla, ale děti ji hltají. Když musí ovšem dobírat hodiny na druhém stupni, tak je to velice náročné, protože nemá pocit, že děti pozná do hloubky. **„Potřebuji takový to, že brečí a ty je utěšíš, nebo se radujou a ty se raduješ s nima, že si tu svoji třídu hýčkáš se vším všudy. Všechno tohle mnohokrát vykompenzuje jakékoliv negativní věci. Víš jak na koho.“** Na druhém stupni, pokud člověk nemá alespoň

kroužek, tak si neudělá takovou vazbu, tvrdí. Díky hlubšímu poznání dětí se podle ní dá zjistit, které chování dětí je jenom póza nebo jestli to má nějaký jiný důvod.

Paní učitelka dále vzpomíná, jak jako studentka byla spíše tišší typ, který na sebe příliš nechtěl upozorňovat, což se jí posléze promítlo i do vlastní praxe. **„Takže když jsem třeba věděla, že děti vědí, ale stydí se přihlásit, nejprve jsem měla nutkání je k tomu postrčit, ale pak jsem si vzpomněla, že jsem to sama neměla ráda.“** Zároveň popisuje, že z tohoto důvodu nemá u dětí ráda, pokud se hlasitě projevují a předvádějí se. Tím, že sama nebyla příkladem žákyně, která by psala krasopisně, tak má tendence „přimhouřit oko“. **„Nejsem taková ta puntičkářka, která dbá na každou kličku. Některé kolegyně to tak mají, ale já jsem spokojená s tímhle přístupem“.** V matematice je naopak přísnější, protože v té na škole vynikala.

Z hlediska kázně to má podobně. Dodnes si vzpomíná, že ve čtvrté třídě se jeden chlapec houpal na židli a poranil si páteř. Naštěstí vyvázl bez následků, i když několik let nosil krunýř. Doposud, nemá ráda, když se děti houpou na židli. Už na základní škole nesnášela, když se děti jí nebo někomu jinému posmívaly. Jednou se jí totiž jako malé přihodilo, že koktala při čtení, děti se jí smály a učitelka nezakročila. **„Je mi jedno, jestli jde o prvňáka nebo pátáka. V takovém případě dovedu být semetrika a dávat kázání. Děti to poté poznají, že přestřelily.“**

Co se týče trestů, tak je učitelka popisuje takto: **„jsem spíš hyperaktivní, a tak netrestám slovně nebo poznámkami, ale tělesně, myšleno dřepy, kliky. Tedy aktivitou. Je to další věc, kterou si nesu z dětství. Na druhém stupni jsem měla profesora, který se vždy zeptal – vyřešíme to tady, nebo přes rodiče a žákovskou knížku? Jednal s námi zkrátka jako s dospělými, to se mi líbilo. Totéž chci předávat dětem. I těm malinkým.“** Dětem dává na výběr od první třídy – sladkost, nebo zlatou jedničku? Nejde o nic, co by je podle ní stresovalo. Obě možnosti jsou pozitivní. Děti dostávají „šklebouny“ a „smíšky“. Za tři smíšky mají na výběr mezi těmito dvěma možnostmi. Záleží tedy na nich, v co promění tu svoji dřinu.

Co se prohřešků týče, jednají jako třídní kolektiv. Radí se. Vědí, jaké tresty za prohřešky obvykle dává. Mají možnost volby – vědí, kdo se prohřešil a vědí, kolikrát to udělal. Samozřejmě ke každému přistupuje jinak. Když to někdo udělá podvacáté, jsou pro poznámku. Kdežto když jde o výjimečnou situaci, umí být shovívavé. **„Většinou děti rozhodnou tak, jak si přejí, aby rozhodly.“**

„Tyhle věci také ovlivnilo mé dětství, kdy moje učitelka psala poznámky za kdedo. Dostala jsem sice jedinou poznámku za povídání o hodině, ale měla jsem z toho trauma. Dodnes si to pamatuju. Paní učitelka byla zkrátka přísná, naštěstí táta to vzal dobře, přestože byl přísný. Věděl, že jsem nebyla problémové dítě.“

Paní Čápková moc dobře ví, že pro některé děti by byla poznámka konec světa, některé to zase vezmou dobře, uznají, že už překročily hranice. Dále popisuje, že často je možné věci místo poznámky vyřešit jiným způsobem, třeba dřepy. I pro děti je někdy příjemné, že se vše vyřeší na místě, a rodiče o tom nemusí vědět. Pokud to chtějí doma říct, tak je to podle ní v pořádku. Ona to však dál už posílat nebude. Tento přístup se jí osvědčil a rodiče ho oceňují. **„Zastávám názor, že leccos je lepší vyřešit na místě, ve škole.“**

Ráda zkouší nové metody, například u psacího písma – momentálně používá Comenia Script (polotiskací písmo), které pomohlo především slabším dětem, ale stejně si udělaly děti vlastní podobu. Metod čtení vyzkoušela také celou řadu: **„syntéza, analýza, genetiku teď jede Sfumato – splývavé čtení.“** Po letitých zkušenostech zjistila, že pro ni nejlepší způsob je si vzít od každé metody něco, protože každý žák má jiné schopnosti, a tedy i jiné potřeby.

Dále popisuje změnu, kterou vidí u dětí: **„například tělocvik, já jsem úplně v šoku, to, co jsem chtěla před dvaceti lety v tělocviku všichni uměli, teď řeknu, vem si švihadlo... co to je?“** Tvrdí, že je to změnou aktivit – dříve byly jen míče a švihadla a dnes dělají děti parkour, lezení. **„Doba se vyvíjí a musí se vyvíjet i učitel. Není to o tom, že celých 40 let budu učit jenom to jedno, co jsem se naučila.“**

S blížícím se důchodem paní učitelka získává i ostřeji vykreslený pohled na roli učitele. Tvrdí, že sama získala nadhled a zároveň si udržela přístup s respektem. **„Překážky překonávám a nechci dělat nic jiného.“** Krizové situace příliš často nezažívá. Problémy může způsobit jen skutečně nečekaná změna, událost, která nebyla předvídatelná a zcela se vyjímalá nastaveným pravidlům. Paní Čápková netají, že špatně snáší nucené změny z vnějšku. Prosazuje lidský, citlivý přístup.

Jasný názor si vytvořila také na téma, co by mohlo pomoci začínajícím učitelům v rámci jejich praxe. Je jednoznačným zastáncem zavádějících učitelek. Mladí kantoři by dle paní Čápkové měli mít možnost scházet se se zkušenějšími kolegy, kterým by mohli sdělit své dotazy a vyřešit nejasnosti – zkrátka zabývat se konkrétními problémy a vyslechnout si rady starších

kolegů. Předmětem diskuse může být cokoliv – chování žáků, prospěch, či méně závažné věci, jako je například agenda s třídnicí.

Vhodná je dle paní Čápové také debata s dalšími mladými kantory. Studium na fakultě prý v tomto ohledu nemá příliš účinek. Každý klasifikuje jinak. Mladí učitelé by měli být vybaveni manuály, účastnit se mnoha školení a kurzů. Vysoká škola jako taková dá učitelům po praktické stránce pouze minimum. Školení je podle ní to hlavní a mladý kantor by mu měl přikládat maximální prioritu – a to i kdyby hrozily častější absence v zaměstnání. V budoucnu tuto investici podle paní Čápové mnohokrát využije.

Respondentka si nemyslí, že existuje nějaký jasně definovaný soubor dovedností, kterými by měl být nastupující učitel vybaven. **„To je hodně individuální. Učitel by si právě podle svých dovedností, znalostí a schopností měl vybírat, co mu vyhovuje. Já konkrétně třeba jsem tvořivý člověk, mám ráda pohyb, takže třeba ten tělocvik bych si klidně vybrala.“** Zásadní je dle paní učitelky kladný vztah k danému předmětu. Pokud chybí citová angažovanost a pozitivní přístup k probírané látce, tak nelze znalosti předat optimálním způsobem. Učitel by se měl zamyslet, zda má raději práci v kolektivu malých dětí nebo samostatnějších větších dětí. A zároveň nezapomínat na klíčové heslo: **„Hlavní je, aby to učitele bavilo.“**

Učitelka Čápová má obdobný názor i co do konkrétních vlastností, jež by měl učitel mít. Má za to, že mnoho potřebných rysů si člověk může osvojit postupně. **„Třída učitele naučí tomu, co by měl umět. V opačném případě odejde.“** Každý by měl nicméně profesi dát vše, co v něm dříme. Jet na maximum.

Jak již bylo řečeno výše, paní Čápová se rozhodně necítí být léty za katedrou vyčerpaná. V podstatě prý ani nerozumí, jak je něco takového v této profesi možné. Každý den je výzvou, na kterou se těší. **„Naštěstí se mě moc netýká nějaký syndrom vyhoření.“**

Pracoviště by prý změnila jedině v situaci, že by nebyla spokojena s vedením, cítila by se pod neúměrným tlakem. Odešla by ale jen na jinou školu, profesi jako takovou by neměnila.

I po desetiletích ve školství je pro ni práce stále životním posláním. **„Dělám to s láskou, děti jsou pro mě jako houbičky, vstřebávají všechno, co jim řeknu. Učení je takový můj celoživotní směr. Myslím, že by to tak mělo být.“** Učitelství je pro ni náplní života, která člověka žene dál a on se pořád vzdělává, jak ve svém oboru, tak v počítačové technice,

v metodách atd. Učitel podle ní neustrne na místě, co se naučil na vysoké škole, ale neustále nabaluje nové zkušenosti a vědomosti.

9 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Záměrem výzkumného šetření bylo porovnat zkušenosti účastníků narativního interview s poznatky čerpanými z odborné literatury. Na základě získaných informací a výsledků komparace výpovědí respondentů jsem si vytyčila za cíl sestavit doporučení využitelné jako didaktický materiál pro pregraduální přípravu učitelů.

Cílem celé práce bylo popsat proces vývoje profesního sebepojetí učitelů základních škol a stanovit determinanty, které ho ovlivňují. Obě dotazované ženy si prošly během života profesním vývojem. Paní Strnadovou vize o učitelství provází od útlého dětství, stát se učitelkou chtěla ještě před začátkem povinné školní docházky. Hlavními rozhodujícími činiteli v jejím případě byla práce s dětmi, rolové modely a motivace splnit si svůj životní sen. I paní Čápová byla v pozdějším věku pozitivně ovlivněna kantory, vizí věnovat se naplňujícímu oboru a láskou k dětem podobným způsobem. Obě respondentky se nicméně setkaly i s učiteli, kteří pošramotili jejich sebevědomí při výběru profese kvůli nedoporučení ke studiu. Střední školu díky tomu absolvovaly mimo obor, ve kterém v současnosti pracují.

Životní příběhy odkryly, jak bylo pro jejich sebepojetí důležité se dostat poté na Pedagogickou fakultu, o kterou obě usilovaly. Jejich odhodlání se dá doložit trénováním a cvičením na talentové a sportovní zkoušky. Obě dále uvádějí jako klíčové osoby své partnery, bez kterých by na školu dle jejich slov nenastoupily. Samotné studium mělo také období, kdy dotazované zmiňují, že se k cíli dostaly strastiplnou cestou, ale vše dopadlo tak, jak mělo.

Zvládnutí studia i přes překážky, které se objevovaly, přineslo dotazovaným pozitivní sebepojetí. Respondentka Strnadová v průběhu studia otěhotněla a bylo pro ni významné absolvovat Pedagogickou fakultu a zároveň se dokázat starat o svého syna. „**Prostě jsem bojovala, chtěla jsem to strašně dokázat a dokázala jsem to.**“ Paní Čápová během studia pracovala především ve školním prostředí a byla pro ni důležitá hlavně její záchranná síť v podobě spolužáků a manžela. Během opakovaného neabsolvování zkoušky chtěla vše vzdát, ale nakonec ji motivaci dodal především smysl a poslání, které v daném cíli – být učitelkou – viděla. Poprvé v životě byla asertivní a přineslo to kladné pocity vázané k vlastnímu výkonu.

Fáze začínajícího učitele je provázena především obavami, které většinou pramení z toho, že si pedagog nedokázal ještě ujasnit požadavky na žáky a s nimi související cíle výuky a výstupy. Žáci preferují kantory, kteří působí kompetentně a dokážou si zjednat pořádek,

pokud je to potřebné (Čapek, 2017). Nejprve je třeba si uvědomit příčiny nezdaru, znát své osobní meze a při potížích je požádat o radu kolegy, uvádějícího učitele, metodika či vedení školy. Antistresová prevence, o které se zmiňují v teoretické části, je třeba vždy zahájit včas (Kalwass, 2007). Respondentky zmiňovaly především konfrontaci přípravy na vysoké škole se školním prostředím. Připadaly si nedostatečně připravené a pociťovaly obtížnější zařazení se do chodu školy, ve které byly „ty nové“. Náročné byly rovněž změny související s obdržením prvních tříd, které jsou specifické přivyknáním žáků na školní prostředí. Paní učitelka Čápková si nebyla jistá, kolik toho děti zvládnou během hodiny, jaký objem práce je přiměřený a jaké metody jsou vhodné k zařazení do výuky. Důležité bylo, že učitelky o sobě jako o učitelích přemýšlely a měly utvořenou představu, jakým učitelem by chtěly být. Bez jasného obrazu nelze podle Bullougha (1991) rozvíjet dovednosti a brzdí se tím profesní růst.

Pro střední dobu učitelské dráhy bylo typické prohlubování emocionálních vazeb, které je drží u této profese. Učitelky si uvědomovaly, že stát se dobrým učitelem neznamena pouze plnění formálních požadavků podstatných pro výkon profese. Pedagožky dále poznávaly sebe sama skrze zážitky a vlastní reakce na neočekávatelné situace. Paní Strnadová popisuje situace, ve kterých se děti vážně zranily a ona si vždy v hlavě reflektovala, jak měla daným situacím zabránit. Obě učitelky se naučily jednat s žáky a rodiči a vhodným způsobem upravovat své chování i při neočekávaných situacích.

Současné, tedy předdůchodové období učitelské dráhy je v případě obou respondentek obdobím rozjímání. V průběhu několika dekád nabyly velké množství zkušeností a prošly znatelným profesním i osobnostním vývojem. Naučily se zvládnout vrožený ostych a spíše introvertní povahu a s výrazně větším přehledem zvládají situace, jež by jim v dřívějších dobách činily problémy. Při ohlédnutí se za svou dosavadní kariérou obě učitelky shodně tvrdí, že si svou profesi zvolily dobře. Stala se nedílnou součástí jejich života a představa změny povolání je v současnosti zcela nemyslitelná. V práci ani po letech necítí únavu nebo stereotyp, učitelství naopak představuje výzvu a způsob, jak se udržovat ve formě, a to jak fyzické, tak i (a to zejména) psychické.

Moderní doba pro zkušené učitele připravila i některé nástrahy – zvláště v době pandemické, kdy byla bezprecedentně zavedena dálková výuka, se obě učitelky musely naučit pracovat ve virtuálním prostředí s pomocí moderních technologií. Toto učení se novým

návykům sice nebylo jednoduché a obě respondentky přiznávají, že jim trvalo déle než mladším kolegům, nicméně i tuto bariéru se jim podařilo překonat.

První stanovený předpoklad měl následující znění: *respondenti měli během vlastní školní docházky vzor, ke kterému vzhlíželi a který je přivedl k dráze učitele*. Vališová a Kasíková (2011) zmiňují, že volbu povolání často ovlivňuje setkání se s učitelem, kterého adept pojme za svůj předobraz a později se jeho kladné vlastnosti, styl učení apod. snaží aplikovat ve vlastní výuce. Obě dotazované ve svých příbězích takovýto model uvedly. Paní Strnadová měla pozitivní předlohu především v první třídě. Šlo o kantorku, vyznačující se nadšením pro svou práci. Zvolené povolání považovala za svou životní náplň, stejně jako později respondentka. Pro paní Čáповou byl vzorem třídní učitel na druhém stupni. Jeho zásluhou získala zápal pro povolání učitele. Z jeho obrazu si k sobě vztáhla především zásadovost a rovnost. Těchto vlastností si považuje u sebe a kolegů do dneška.

Další očekávání má přímou návaznost na první a zabývá se přenosem prožitků: *Dotazovaní přenášejí své zkušenosti (pozitivní i negativní) z žákovských let do učitelské praxe*. Předpoklad se mi potvrdil u obou respondentek, které se s těmito vzory setkaly a výuku, tresty a pochvaly podmiňují díky nim do dnešního dne. Paní Strnadová především uvádí kantorku, která nebyla ochotna napsat doporučení pro studium pedagogického oboru a také učitele, který ji neprávem potrestal. Z této doby si v sobě nese smysl pro spravedlnost. Pokud se férovosti nedá docílit, má výčitky a žákům spíše odpouští. Rolové vzory mohou mít kladný i záporný charakter, jaký učitel chce a nechce být. Tyto vzory se mu připomínají během výuky celý život a on podle nich vědomě i nevědomě upravuje svoje jednání. Touto teorií se zabýval například Gavora (2001). Paní Strnadová například nikdy neodpustila své třídní, že ji popsala jako nekompetentní pro profesi učitele. U žáků se snaží podobné pocity nevyvolávat a vždy je motivovat a posouvat směrem k jejich cíli a ne naopak. Paní učitelka Čáповá si od svého negativního modelu k srdci vzala také férovost a neškatulkování dětí. Snaží se nemít své oblíbence a nikoho neshazovat. Vzpomíná totiž, jaké to bylo, když to kantorka dělala jí. Dále popisuje, jak tito učitelé ovlivnili i věci, které jí dnes u dětí vadí. Když se v dětství stala terčem posměchu spolužáků, třídní učitelka nezakročila. Proto takové chování dnes hodnotí velice přísně.

Učitelé účastníci se mého šetření měli během prvních tří let krizi, zda si zvolili správnou profesi – tato domněnka se během interview nepotvrdila. Účastnice měly krize na začátku své

profesní kariéry, ale týkaly se obav ze zvládnutí situace vhodným způsobem, případně šlo o krizi emocionální. Úvah o změně povolání se potíže netýkaly. Učitelka Strnadová vzpomíná na krizové období, kdy špatně vycházela s vyučující v paralelní třídě. Tento nezdravý kolegiální vztah musela snášet 11 let. Dále popisuje nepříjemnosti, týkající se komunikace s rodiči. Její dovednosti se zvyšovaly spolu s kladným postojem k sobě samé, který nabírala spolu se zkušenostmi během let. Podle Mertina a Gillernové (2010) sebevědomí učitele ovlivňuje jeho dovednosti v komunikaci s dětmi, rodiči a kolegy. Paní Čápková měla obavy při prvním nástupu do první třídy. Oporou jí nicméně byli její bývalí spolužáci z vysoké školy, kteří jí poradili s vhodnými metodami a časovým managementem.

Posledním předpokladem bylo, že *tázaní by si nepřáli vyučovat vlastní děti*. Účastnice interview paní Strnadová se během své učitelské dráhy s touto situací potkala. Musela během dobírání hodin do plného úvazku učit svého staršího syna přírodovědu. Uvedla, že by si takovou okolnost už znovu zopakovat nechtěla. Podobného názoru je i paní Čápková, které hrozilo vyučování mladšího syna. Uznává však nepsané pravidlo o neučení vlastních dětí. Situace se vyřešila přesunem syna ke kolegyni.

Zpovídáné učitelky rovněž mají poměrně jasnou představu, co by pomohlo začínajícím učitelům. Čerpají především z vlastních zkušeností. Jasně říkají, že studium na vysoké škole bohužel na mnoho situací učitele nedokáže připravit.

10 Návrh didaktického materiálu pro studenty do pregraduální přípravy

Kombinací poznatků z teoretické části a informací z výzkumné šetření prostřednictvím narativního interview, vzešel návrh na didaktický materiál pro budoucí učitele. Subjektivní názory jsou tedy podloženy odbornou literaturou. V následující kapitole předkládám doporučení pro začínající učitele.

- Řád

Stanovení pravidel při výuce je důležitým začátkem školního roku. Je třeba si nastavit jasné hranice a systém odměn a trestů při jejich porušení, který děti motivuje k dodržování pravidel. Trestat by se mělo vždy důsledně a spravedlivě. „*Trest jako negativní motivace je vždy lepší než žádná motivace.*“ (Mešková, 2012, s.116) Lhostejnost je pro žáky horší než oprávněná sankce. Kolaříková, Petrovská a Urbanovská (2017) toto potvrzují. Autoritu má podle nich pedagog, který má ve vyučování a zvládnutí kázně vhodně zvolený systém. Je žádoucí, aby se na tvorbě pravidel podíleli žáci a třída jako celek.

- Hodnocení

Hodnocení by mělo být pestré. Učitel by měl využívat různé metody, klasifikovat rozličné aktivity a kladně ovlivňovat žákovu motivaci a tím i sebepojetí dobrými známkami. Nedávat jedničky pouze na základě výkonu, ale i za splnění úkolů – dobrou práci (Čapek, 2017).

- Rozvíjet své znalosti a dovednosti

Pedagog by měl neustále usilovat o rozšiřování svých vědomostí a schopností. Především začínající učitelé by měli být vybaveni manuály, účastnit se mnoha školení a kurzů.

- Radit se

Důležité je budovat si síť pomoci. Ta se může skládat z kolegů na pracovišti i mimo něj – zkušených, ale i nezkušených, kteří mají obdobné potíže. Dále je vhodné využívat rady na dostupných platformách pro učitele.

Za zmínku stojí například:

<https://www.ucitelskaplatforma.cz/>

<https://diskuze.rvp.cz/>

Dále existuje velké množství webinářů, článků, videí a rozcestníků i pro dnes aktuální online výuku. Přehled je možné najít zde: <https://www.eduin.cz/ucit-online/>

- Angažovaný přístup

Zásadní je kladný vztah k profesi a oboru. Žáci rozpoznají pedagogy, kteří se cítí ve své učitelské roli dobře a je u nich vidět zaujetí. Nesmí chybět citová angažovanost, pozitivní přístup k probírané látce, aby bylo možné předávat znalosti adekvátním způsobem.

- Seberegulace

Autoregulace je jedním z hlavních činitelů, kterými řídíme mentálně své chování (Blatný, 2010). Profesionální učitel řeší vše v klidu, a ne v afektu. Umění je občas nereagovat přímo, ale upozornit na nevhodné chování očima, posunkem. Hlas, především ten zvýšený, využívat až v situacích, kdy si pořádek nelze sjednat jiným vhodným způsobem (Kolaříková, Petrovská a Urbanovská, 2017).

- Neironizovat žáky

Respekt k žákům je zásadní pro vytvoření zdravého sociálního klimatu ve třídě. Pro uspokojení sociálních potřeb dětí jsou dobré vztahy s učiteli zásadní. Bez vytvoření vhodných podmínek nemůže dojít k satisfakci vyšších potřeb, mezi které řadíme sebeúctu, uznání a seberealizaci. Dobré vztahy žáky dále motivují k samotnému učení (Mešková, 2012).

- Být „člověkem“

Učitel není neomylný a měl by uznat a přijmout, že chyboval. Měl by ukázat, že je také smrtelník a nedemotivovat žáky iluzí toho, že oni musí být taky vždy pouze dokonalí. Chybami se člověk učí. Toto přísloví je třeba aplikovat u sebe a poté to učit i děti. Nejúčinnější technikou, jak se učit, je model nazývaný se pokus – omyl. Experimentace je pro žáky důležitá, bez ní nikdy nebudou zkoušet nové věci. Strach z neúspěchu (špatné známky) vede k apatii. Je třeba naopak podporovat jakoukoliv aktivní činnost, kterou žáci vykazují, bez ohledu, zda nese s sebou chyby. Důležité je tedy chyby napravovat, pracovat s nimi a učit se z nich (Čapek, 2017).

- Komunikace s rodiči

V první řadě prokázat „víru“, že to s jejich dítětem učitel myslí dobře. Podstatné je na každém dítěti najít nejprve něco pozitivního a až poté zmiňovat, jaký je problém (Mešková, 2012). Rodiče by učitel měl volat až v situaci, kdy je to naprosto nezbytné a situaci nelze vyřešit s dítětem a třídou přímo. Komunikace by vždy měla probíhat v poklidu a pokud lze očekávat konflikt, je dobré mít u sebe kolegu, vedení apod.

- Autoevaluace

Pro úspěšnou práci je důležité zjistit, co se například podařilo nad rámec plánu a co se naopak udělat nedokázalo. Důvodem evaluace není zjistit jen, co bylo špatně, ale proč a jaký to bude mít následek do budoucna a jestli je třeba pozměnit cíle. Pracování na sobě může předejít i syndromu vyhoření, protože člověk sám sobě dokazuje, že se dokáže posouvat dál a učit se novým věcem (Bláhová, Říčařová, 2012).

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na sebepojetí profese českého učitele a determinanty, které postoj člověka k sobě samému ovlivňují. Teoretická část práce se zabývala emočním obrazem osoby o sobě a tématy, která se do sebepojetí pedagogů promítají a ovlivňují profesní výkon. V praktické části jsem pomocí kvalitativní metody, konkrétně skrze narativní interview pořízením audionahrávek rozhovorů, zkoumala, jak se hodnotící soudy a představy člověka o sobě v průběhu života vyvíjejí. Cílem práce bylo popsat toto konstruování sebepojetí.

Z vyprávění dvou respondentek jsem extrahovala zásadní zlomy, klíčové osoby a situace a rozdělila naraci pomocí kódování do pěti kategorií, kterými si tázané prošly v rámci učitelské profese. Kategorie slouží k rozdělení životního příběhu do důležitých částí a v upravené verzi odpovídají profesnímu vývoji pedagogů.

Komparace subjektivních zkušeností účastnic výzkumu a odborné literatury je interpretována v kapitole 9. Nalezené poznatky byly objasňovány v rámci kategorií, dopředu vymezených předpokladů a návrhu doporučení pro studenty Pedagogických fakult. V práci jsem se nepokoušela pojmut veškerou problematiku, která se tohoto tématu týká, ale pouze její exkurz, který má za úkol pomoci budoucím učitelům.

Interview dále odhalila snahu o celoživotní profesní růst a budování učitelské identity. I v předdůchodovém věku se pedagožky chtějí dále vzdělávat a jezdit na potřebná školení. Stále hledají nové metody a možnosti seberealizace. Účastnice šetření prošly dlouhým vývojem, ale ani teď nemají pocit stagnace, nejsou vyhořelé a chtějí se stále posouvat dál.

Každý člověk intuitivně ví, jaká je náplň profese učitele, ale je velice složité určit, co je jeho podstatou. Učitelství je třeba brát jako poslání, které se během let formuje společně s akumulací životních zkušeností.

Kantor si musí sám nalézt svou individuální cestu, která jemu vyhovuje a je v harmonii s jeho osobností. Výstupem je tedy možnost inspirace a převzetí některých doporučení alespoň v částečné formě.

Diplomová práce mi přinesla v první řadě rozšíření teoretických znalostí o sebepojetí učitelské profese učitelek základních škol, které mi poté byly nápomocné při chápání jejich životní historie. Přínosem bylo zjištění, že respondentky vidí svoje zaměstnaní jako splněný sen

po celý jejich profesní vývoj a nezažily žádnou dlouhodobější krizi ani v začátcích své učitelské praxe. Právě absence krizové fáze v období, které bývá i odbornou literaturou označováno jako kritické, bylo zřejmě zásadním překvapivým zjištěním rozhovorů. V ostatních ohledech se předpoklady více či méně potvrdily. Usuzuji, že cíl práce byl dodržen, i když jsem během psaní diplomové práce, nacházela další možná vylepšení.

Seznam použitých informačních zdrojů

Tištěné zdroje:

1. ANDRYSOVÁ, Pavla. *Osobnostní učitelství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016. ISBN 978-80-244-5088-9.
2. ARMSTRONG, Michael. *Odměňování pracovníků*. Praha: Grada, 2009. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-2890-2.
3. BLÁHOVÁ, Romana a Andrea ŘÍČAŘOVÁ. *Jak být dobrý učitel: [tipy a náměty pro třídní učitele]*. Praha: Raabe, c2012. Třídní učitel. ISBN 978-80-87553-39-8.
4. BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003. ISBN 80-86620-05-0.
5. BLATNÝ, Marek. *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.
6. BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro pedagogu. ISBN 978-80-266-0159-3.
7. ČAPEK, Robert. *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-344-5.
8. FARKOVÁ, Marie. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2017. ISBN 978-80-7452-130-0.
9. FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
10. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
12. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.
13. JOSHI, Vinay. *Stres a zdraví*. Praha: Portál, 2007. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.
14. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
15. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
16. KALLWASS, Angelika. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-299-7.
17. KOLAŘÍKOVÁ, Marta, Alena PETROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji*. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2.
18. KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2433-1.

19. KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.
20. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, 1994. Pro vaše zdraví. ISBN 80-7169-121-6.
21. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1370-5.
22. KUNEŠ, David. *Sebepoznání*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-541-7.
23. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
24. KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
25. KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7178-945-3.
26. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
27. MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
28. MEDLÍKOVÁ, Olga. *Lektorské dovednosti: manuál úspěšného lektora*. Praha: Grada, 2010. Komunikace (Grada). ISBN 978-80-247-3236-7
29. MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ, ed. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.
30. MEŠKOVÁ, Marta. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
31. MÍČEK, Libor a Vladimír ZEMAN. *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum, 1997. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.
32. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
33. PAPRŠTEINOVÁ, Markéta, Jindra ŠMEJKALOVÁ, Lenka HODAČOVÁ a Eva ČERMÁKOVÁ. Zdravotní stav a životní styl učitelů různých stupňů škol. *Pedagogika*. 2011, **61**(2). ISSN 0031-3185.
34. PAULÍK, Karel. Některé psychologické souvislosti hodnocení smyslu vlastní práce učiteli. *Studia paedagogica*. 2017, **22**(3). ISSN 1803-7437.
35. PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.
36. PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
37. PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
38. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
39. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

40. ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 2014. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.
41. ŘEHULKA, Evžen, ed. *Studie k výchově ke zdraví: škola a zdraví pro 21. století, 2011*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-184-2.
42. STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
43. ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. V Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4.
44. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-262-0644-6.
45. TRUNDA, Jiří. *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-62-0.
46. VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ, a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
47. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
48. WRAGG, Edward Conrad a Elizabeth WOOD. *Classroom Teaching Skills. The Research Findings of the Teacher Education Project*. New York: Nichols Publishing Company, 1984. ISBN ISBN-0-89397-187-1.

Online zdroje:

1. BULLOUGH, Robert V. Exploring personal teaching metaphors in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education* [online]. 1991, **42**(1) [cit. 2020-12-03]. ISSN 1552-7816.
2. FLENSBORG-MADSEN, Trine, Søren VENTEGODT a Joav MERRICK. Sense of Coherence and Physical Health. A Review of Previous Findings. *The Scientific World* [online]. 2005, (5) [cit. 2020-12-03]. ISSN 1537-744.
3. GAVORA, Peter. Výskum životného príbehu: Učiteľka Adamová. *Pedagogika* [online]. 2001, **51**(3) [cit. 2020-12-03]. ISSN 2336-2189.
4. KENŽINA, Anna U. *Formirovanie pedagogičeskoj – koncepcii budušego učitelja v obrazovatel'nom processe*. Orenburg, 2006. Dizertační práce. Oremburgskij gosudarstvennyj pedagogičeskij universitet.
5. LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitel'ské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu* [online]. 17. 2017 [cit. 2020-12-03]. ISSN 1213-7499.
6. PSTRUŽINOVÁ, Jaroslava. Některé pedagogicko psychologické aspekty učitelových otázek. *Pedagogika* [online]. 1992, (2) [cit. 2020-12-03]. ISSN 2336-2189.
7. ŠVAŘÍČEK, Roman. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.SK* [online]. 2011, **2**(4) [cit. 2020-12-03]. ISSN 1338-0982.
8. TŮMOVÁ, Lucie. Formativní hodnocení. *Metodický portál RVP.cz* [online]. 2020 [cit. 2020-12-03]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/22374/formativni-hodnoceni.html/>