



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Zpětný pohled učitelů na začátky v profesi

Vypracovala: Bc. Eva Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Veronika Plachá, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Podpis studenta:

NOVÁKOVÁ, E. (2021): Zpětný pohled učitelů na začátky v profesi. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 66 s.

## **ANOTACE:**

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku začínajících učitelů, kteří v současné době již několik let v praxi působí. Práce nastiňuje zdroje zátěže u začínajících učitelů, zohledňuje věkový kontext nástupu do praxe a uvádí některé důvody, proč mladí učitelé ze škol odcházejí. Hlavním cílem práce je identifikace klíčových momentů a situací v praxích vybraných učitelů na základě provedených polostrukturovaných rozhovorů. Za hlavní zdroj zátěže byla označena problematika kázně, oporou učitelům byly hlavně zájmy a rodina, kolegové. Učitelé zůstali v profesi hlavně díky zájmu o žáky a možnosti seberozvoje.

## **KLÍČOVÁ SLOVA:**

začínající učitel, profesní začátky, učitelská profese, motivace, psychická zátěž

NOVÁKOVÁ, E. (2021): Teacher's retrospective look at the beginnings in profession. Diploma thesis. University of South Bohemia in České Budějovice, Faculty of Education, Department of Psychology and Education, 66 p.

### **ANNOTATION:**

The diploma thesis focuses on the issue of beginning teachers from the point of view of retrospective narration of selected teachers who have been working in practice for several years. The thesis outlines the sources of hardship for beginning teachers. It takes into account the age context of starting practice and gives some reasons why young teachers leave school. The main goal of this thesis is to identify key moments and situations in the practices of selected teachers. The main source of hardship was identified as the issue regarding discipline, the teachers were mainly supported by the interests and family, colleagues. Teachers remained in the profession mainly due to their interest in students and the possibility of self-development.

### **KEY WORDS:**

novice teacher, beginnings in the profession, teaching profession, motivation, sources of stress

## **Poděkování**

*Na tomto místě bych chtěla upřímně poděkovat své vedoucí diplomové práce, Mgr. Veronice Plaché, Ph.D., za odborné vedení práce. Moc děkuji za všechny cenné rady a připomínky, kterých se mi v průběhu psaní práce dostalo. Velice si vážím času, který mi věnovala, podpory i trpělivosti.*

*Děkuji své rodině a přátelům za to, že mě podporovali nejen během psaní diplomové práce, ale i po dobu celého studia.*

*Velké díky patří i respondentům, kteří se zúčastnili výzkumu realizovaného v praktické části práce.*

# **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>2</b>
<b>1 PROFESNÍ ZAČÁTKY UČITELE</b> .....	<b>2</b>
1.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL .....	2
1.2 MOŽNÉ PROBLÉMY SPOJENÉ S NÁSTUPEM DO PRAXE .....	4
<b>2 OSOBNOST UČITELE</b> .....	<b>8</b>
2.1 POŽADAVKY NA OSOBNOST UČITELE .....	9
2.2 MOTIVACE .....	11
2.3 VĚKOVÝ KONTEXT NÁSTUPU DO PROFESÍ.....	14
<b>3 NÁSTRAHY A ÚSKALÍ DOPROVÁZEJÍCÍ PEDAGOGICKOU PRAXÍ</b> .....	<b>17</b>
3.1 UČITELSTVÍ JAKO PERSPEKTIVNÍ KARIÉRNÍ ODVĚTVÍ? .....	17
3.2 STRES V ŽIVOTĚ UČITELŮ .....	18
3.3 SYNDROM VYHOŘENÍ V UČITELSKÉ PROFESÍ.....	21
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>25</b>
<b>4 UVEDENÍ DO METODOLOGIE VÝZKUMU</b> .....	<b>25</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	26
4.2 VOLBA PŘÍSTUPU A METODY SBĚRU DAT.....	26
4.2.1 <i>Polostrukturované rozhovory</i> .....	27
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	29
4.4 ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMU .....	33
<b>5 KAZUISTIKY</b> .....	<b>34</b>
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>52</b>
<b>7 DISKUZE</b> .....	<b>62</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>65</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ A TABULEK</b> .....	<b>67</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ</b> .....	<b>68</b>

# Úvod

Období nových začátků v lidských životech s sebou přináší radosti i těžkosti a tranzit mezi ukončením studií a nástupem do zaměstnání tak provází pocity kladné i záporné. Každý absolvent je vystaven kroku do neznáma. Nová životní fáze skýtá řadu příležitostí, ale také potenciálních neúspěchů a na čerstvého absolventa je vyvíjen značný tlak okolí obstát ve všech výzvách.

Začínající učitelé tvoří specifickou skupinu absolventů. I přes to, že během studia si osvojili základní dovednosti pro výkon svého budoucího povolání, jejich pozice v začátcích není lehká.

Diplomová práce se zaměřuje na problematiku začínajících učitelů v diskurzu zpětného pohledu vybrané skupiny učitelů, kteří již v praxi několik roků působí, na jejich osobní začátky v pedagogické praxi. Hlavním cílem kvalifikační práce je pak zodpovězení stanovených výzkumných otázek.

Samotná práce je rozčleněna na dva základní rámce, část teoretickou a část praktickou. V prvním oddíle autorka zpracovává teoretická východiska práce sloužící primárně jako podklad pro část praktickou.

Teoretická část nabízí úvodní vhled do problematiky, postupně představuje kapitoly zaměřené na vymezení pojmu začínající učitel, možné problémy pojící se s nástupem do praxe, rozebírá osobnost učitele, zohledňuje věkový kontext mladého učitele a nastiňuje nástrahy a úskalí pojící se s učitelským oborem.

Praktická část předkládané kvalifikační práce se věnuje realizaci a vyhodnocení kvalitativního výzkumu, který probíhal formou rozhovorů se čtyřmi učiteli. Na základě obsahové analýzy rozhovorů autorka zodpovídá předem stanovené výzkumné otázky.

# Teoretická část

## 1 Profesní začátky učitele

Byť se to nezdá, definice a vymezení učitelé profese na odborné úrovni je komplikované téma. Existuje celá řada přístupů a terminologií. Průcha (2002) hovoří o definici založené na třech konceptech:

- Aktivita – učitelé jsou ti, kteří přímo vykonávají edukační činnosti;
- Profesionalita – vylučuje pedagogické pracovníky, kteří nevyučují;
- Vzdělávací program – ti, kteří přímo vyučují žáky; vyloučení jsou ti, kteří provozují zbylé služby týkající se vzdělávání (např. školní inspektoři).

Vysokoškolské vzdělání pedagogického zaměření v České republice nabízí 9 fakult.

Šimoník (1994) konstatuje, že učební plány jednotlivých pedagogických fakult nejsou jednotné a výuka se může lišit. Cílem všech by ale mělo být nalezení ideálního poměru výuky teoretické a praktické pro zajištění kvalitní pregraduální přípravy budoucích učitelů. Učitelství je však celoživotní cesta, na které je nezbytné kontinuální sebevzdělávání. Tato kapitola se dále zaměřuje na začínající učitele a časté problémy, se kterými se absolventi pedagogických škol v praxi potkávají.

### 1.1 Začínající učitel

Vymezení a definice začínajícího učitele se v názorech odborníků liší. Odbornou společností je však obecně přijímána hranice prvních 3 let v praxi jako období, po které je učitel chápán jako začátečník. Legislativně je učitel definován např. zákonem o pedagogických pracovnících dle kterého je učitel osoba odborně způsobilá k vykonávání pedagogické profese. Zákon také vyjadřuje nutnost vysokoškolského vzdělání, k tomuto požadavku se ale váží



výjimky. Vítečková (2018) charakterizuje začínajícího učitele jako **pedagoga na začátku profesní dráhy**. Polemizuje o tom, zda je úplná nezkušenost charakteristická pro začínající učitele, neboť někteří v minulosti získali částečnou praxi v podobě volnočasových aktivit s dětmi a studenti vysokých škol absolvují v průběhu studia povinné úseky praxí. Proto sumarizuje vymezení pojmu začínající učitel jako „*Kdo je tedy začínající učitel? Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.*“ (Vítečková, 2018, s. 27) Autorka také dodává, že jako adaptační období lze označit první školní rok v praxi, následující roky pak za období stabilizace v oboru.

Oproti tomu Průcha (2002) označuje za fázi adaptace první roky v zaměstnání a dělí profesní vývojové etapy učitelů na:

- **Volba profese** (uplatňuje se motivace ke studiu pedagogiky);
- **Profesní start** (jedná se o etapu učitele – začátečníka);
- **Profesní adaptace** (první léta v praxi);
- **Profesní stabilizace** (učitel je již zkušený, etapa učitele – experta);
- **Profesní vyhasínání** (projevující se stres, vyhoření).

Na datových podkladech různých výzkumů bylo v minulosti sestaveno několik modelů etapových rámců rozvoje učitelů na profesní úrovni. Tomková a kol. (2012) poukazují na skutečnost, že etapové modely byly často negovány a vystaveny kritice, protože nezohledňují skutečnost proměnlivosti života a jeho cyklů. Ve vývoji mohou nastat zlomy, slepé cesty i regrese a ne všichni učitelé dosáhnou nejvyšší úrovně. Autorky však považují za nejprínosnější model s největší vlivností, tzv. všeobecný etapový (gradační) model, který profesní kariéru učitele člení na tyto etapové úseky:

- **Učitel začátečník** (novic) – Hlavním cílem začátečníka je zvládnutí aktuální situace ve třídě. Podle návodů se zaměřuje na jednoduché techniky. Přijímá rady od zkušenějších a snaží se napodobovat strategie ostatních učitelů.
- **Pokročilý začátečník** – Postupy vedení hodin se stávají rutinou. Z dílčích zkušeností pomalu začíná vytvářet osobní schémata.
- **Kompetentní učitel** – Úspěšně ve výuce aplikuje vlastní schémata a úspěšně se vyrovnává se všemi situacemi v učebně. Získává sebedůvěru, nebojí se improvizovat. Stanovuje si priority a plánuje v dlouhodobém horizontu.

- **Zkušený učitel** – Ve vyučovacím procesu se řídí intuitivně, ale dodržuje všechny všeobecné principy. Vyučování se více zaměřuje na žáky.
- **Učitel expert** – Nejvyšší možná profesní rozvinutost. Výkon je plynulý a nenucený. Flexibilní přístup.

Hlavní rozdíly mezi zkušeným učitelem (expertem) a učitelem začátečníkem Tomková a kol. (2012) sumarizují jako rozdíly v plánování výuky, kdy zkušenější učitelé vykazují vyšší autonomii, flexibilitu a efektivitu svého jednání. Plánování vychází z rozsáhlé základny znalostí. V samotné výuce je pak učitel expert dokáže oproti novicovi analyzovat a interpretovat dění ve třídě, efektivně selektuje probírané učivo, dokáže v hodinách improvizovat.

Uvádění začínajících učitelů do praxe se v průběhu času měnilo. V dobách minulého režimu zavádění do praxe určovaly legislativní normy, například každému začínajícímu učiteli byl přidělen zavádějící učitel, který měl přesně vymezené činnosti. Jako pozitivum lze chápat skutečnost, že všichni začínající učitelé měli odborné vedení. Tato povinnost se po roce 1985 změnila a škola již není povinna začínajícímu učiteli stanovit uvádějícího učitele. Pokud se ale rozhodne zavádějícího učitele novicovi přidělit, jeho povinnosti a způsob odměny za nadstandardní práci nejsou celorepublikově dány. Začínající učitel má právo uvádějícího učitele odmítnout. Někteří mladí pedagogové mají problém s oslovením starších kolegů s prosbou o pomoc, mohou se cítit nepříjemně a obviňovat se z obtěžování kolegů. (Vítečková, 2018) V současné době probíhají národní programy, které si kladou za cíl lepší a efektivnější uvádění začínajících pedagogů do praxe.

## 1.2 Možné problémy spojené s nástupem do praxe

Během prvních let v zaměstnání a uvádění do pedagogické praxe je začínající pedagog konfrontován s celou řadou situací a zádrhelů, se kterými se během příprav na budoucí povolání doposud nesetkal. Těší se z prvních úspěchů, čelí prvním neúspěchům a proces sbírání zkušeností jej profesně formuje do dalších let. (Šimoník, 1994) Nelze ale jednoznačně říct, že všichni začínající učitelé zažívají velké problémy v profesních začátcích.

Krátce po nástupu do prvního zaměstnání se u části začínajících učitelů objevuje tzv. „šok z reality“ (profesní náraz), který je výsledkem střetu pedagogových očekávání s reálnou zkušeností s prostředím školy. Průcha (1997) nastiňuje základní příčiny vyvolávající „šok z reality“:

- Příčiny související s osobností učitele – Až s nástupem do praxe absolvent reálně vidí, jak moc je skutečně připraven. Časté jsou pocity stresu, obměna přátel, osamocení.
- Příčiny související s profesními kompetencemi – Zjištění, že vysokoškolské studium nepřipravilo učitele dokonale. Problémy nastávají se školskou administrativou, efektivní komunikací s rodiči atd.
- Příčiny související se situacemi ve školách – Jedná se o problémové situace, se kterými se začínající učitel neví rady. Zkušenější učitelé se s nimi ale dokáží vyrovnat. Jedná se například o nedostatečnou vybavenost školy, absenci pomůcek, příliš benevolentní či autoritářské vedení.

Vlivy, které ohrožují, a vlivy, které podporují záměr učitelů zůstat ve škole či školství, ve své publikaci rozlišuje Janík a kol. (2017). Mezi vlivy podněcující učitele setrvat řadí úspěchy žáků, zapojení žáků do výuky a dobře fungující vztahy se žáky. Jako faktory negativně působící na začínajícího učitele vidí:

- **Kázeň** – napříč studii se frekventovaně vyskytuje problematika kázně a její udržení, které je typické pro začínající učitele;
- **Heterogenní populace žáků** – heterogenní třídy vykazují zhoršenou kázeň, často jsou přítomni studenti se speciálními vzdělávacími potřebami, může se vyskytnout jazyková bariéra atd.;
- **Tlak na výkon spojený s testováním žáků** – učitel má zodpovědnost za dobré výsledky svých žáků v národních standardizovaných testech, učitel může pociťovat obavy kvůli vnuceným formám práce se žáky.

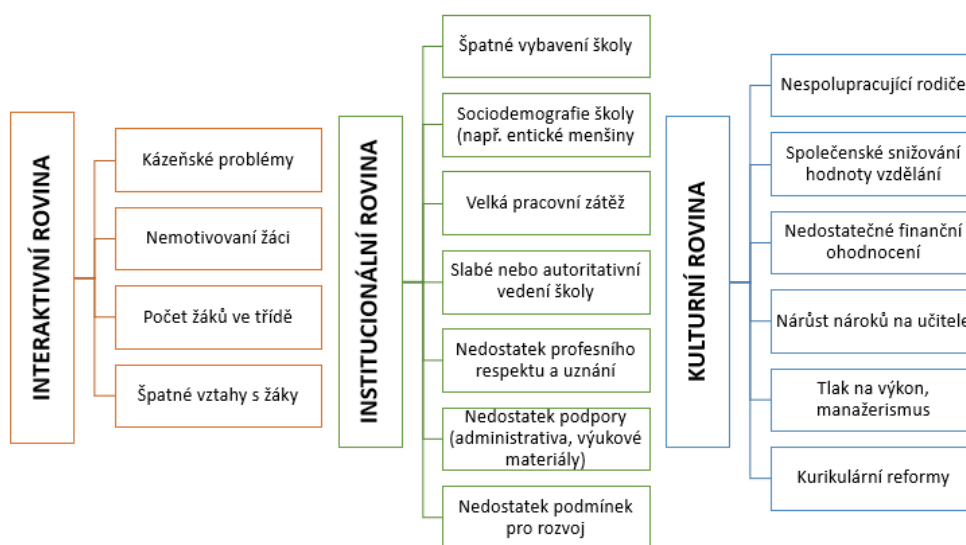
Kázeňské problémy vyzdvihuje i Šimoník (1994), který ve své studii hodnotí obtížnost profesních činností u začínajících učitelů z datových podkladů získaných ve výzkumném šetření se 141 učiteli, kteří svou praxi zahájili nástupem na druhý stupeň ZŠ. 25 % z nich uvedlo, že přemýšleli o změně profese. Jako nejobtížnější činnost byla učiteli vnímána práce s neprospívajícími žáky (76,6 %), následovalo udržení kázně (75,2 %), udržení pozornosti žáků (70 %), diagnostika osobnosti žáka (63,8 %), motivace žáků (59,6 %), individuální jednání s rodiči (59,6 %), vedení schůzek s rodiči (57,5 %), adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování (56,7 %), řešení kázeňských přestupků (55,3 %), aktivizace žáků (55,3 %). Ze sestaveného žebříčku naopak zúčastnění učitelé označili činnosti jako hodnocení a klasifikace žáků (31,9 %), organizace samostatné práce žáků (29,8 %), spolupráce s ostatními pedagogy

(27,7 %), volba a použití vhodných pomůcek (27,7 %) a vysvětlení nové látky (27 %) jako nejméně obtížné.

**Drop-out**, čili úplný odchod pedagogů z profese či odchod ze stávající školy na školu jinou, je chápán jako negativní jev, jehož důsledkem je snižování stavu učitelů a nedostatek kvalifikovaných zaměstnanců. Míra drop-outu se liší v závislosti na geografické poloze. Z provedených výzkumů je patrné, že profesi častěji opouštějí učitelé v anglofonních zemích. V USA se pohybuje mezi 39-50 %, ve Velké Británii 39 % a Austrálii 20-50 %. V kontrastu s vysokými čísly z anglofonních zemí nejnižší míru drop-outu vykazují země jako Japonsko se 3 %, Jižní Korea 3 %, Finsko 7 % nebo Taiwan 1,5 %. (Janík a kol., 2017) Přesná data pro Českou republiku nejsou dohledatelná. Problematice se v českém prostředí věnovaly například Píšová a Hanušová (2016), které publikovaly analytickou studii zahraničních publikací zaměřenou na míru drop-outu u začínajících učitelů a faktory, které ji ovlivňují, s cílem podnítit odbornou diskuzi na nastolené téma. Začínající učitelé jsou ve studii označeni jako nejvíce ohrožená profesní skupina.

Píšová a Hanušová (2016) ve své studii formulují přehled objektivních determinantů drop-outu u začínajících učitelů z pohledu socializace ve třech úrovních podle Pallardovy kategorizace z roku 1982. Jedná se o interaktivní rovinu (přímý vztah mezi učitelem a žákem), rovinu institucionální (škola a její prostředí, uznávané mravy) a rovinu kulturní (komunita blízka škole a společenský, politický a kulturní kontext).

Obr. 1: Objektivní determinanty drop-outu u začínajících učitelů



Zdroj: Píšová, Hanušová (2016, s. 396-398), vlastní zpracování

Odchod učitelů z profese ve svém důsledku znamená ztrátu kvalifikované pracovní síly, za kterou se musí hledat náhrada. Bez kvalitních a kvalifikovaných učitelů nelze docílit kvalitního vzdělávacího systému. Jev se promítá i na ekonomické úrovni, protože systém musí vynaložit prostředky pro zajištění náhrady za učitele opouštějící praxi. Zařízení s vysokým procentem drop-outu vykazují nižší stabilitu a důvěra v ně klesá. Učitelský sbor nebývá konzistentní a celkové klima školy se zhoršuje. (Janík a kol., 2017)

## 2 Osobnost učitele

Lidská osobnost je nejčastěji vymezována jako jednotný soubor psychofyzických jevů charakteristických pro daného jedince. Určuje tedy to, jaký člověk je a jak se projevuje. Baštecká, Goldmann (2001) dále uvádějí dělení osobnosti na dvě složky, interpersonální (část osobnosti projevující se vůči okolí) a intrapsychickou (niterná část osobnosti). Autorka zjednodušeně definuje vztah mezi oběma složkami jako prožívání zhmotněné do chování. Zde platí, že intrapsychická složka stojí za individuálním prožíváním a projevuje se v interpersonální složce zodpovědné za chování jedince.

Učitel a jeho osobnost jsou předmětem **pedeutologie**. Tato vědní disciplína nahlíží na osobnost učitele ze dvou odlišných přístupů, tj. přístup normativní a analytický. V rámci normativního přístupu je hlavním cílem určení toho, co v lidské osobnosti determinuje úspěšnost v pedagogickém oboru. Analytický přístup se odvrací od všeobecných zákonitostí a zaměřuje se na jednotlivé učitele. Jeho cílem je hluboké poznání konkrétních učitelů a určení jejich vlastností. (Dyrtová, 2009)

Typologii osobnosti učitele se věnuje řada odborníků. Mezi tradiční modely Dyrtová (2009) řadí typologický přístup E. **Caselmanna** či K. **Lewina**. Dále se problematice věnovali například W. O. Döring, E. Vorwikel či T. Leary.

Caselmannova typologie učitele dělí na dva typy podle jejich primárního zaměření. **Logotrop** se zaměřuje na učivo a na svůj vyučovací předmět. **Paidotrop** se zase orientuje na žáka a jeho individuální osobnost. Oproti Caselmannovi dělí Lewin učitele na tři typy podle toho, jak moc direktivní přístup aplikují ve výuce. (Holeček, 2001)

- **Dominantní typ** učitele prosazuje v hodinách autoritářský přístup;
- **Nezasahující typ** učitele řídí žáky minimálně;
- **Integrační typ** učitele je kombinací předešlých typů a v hodinách uplatňuje principy demokracie.

Holeček (2014) zmiňuje pět oblastí osobnosti učitele, které determinují strukturu jeho osobnosti.

1. Motivace k učitelskému povolání;
2. Charakterově – volní vlastnosti;
3. Seberegulační vlastnosti;
4. Dynamické vlastnosti a temperament;

## 5. Výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti.

### 2.1 Požadavky na osobnost učitele

*„Za schopného považujeme toho učitele, který má předpoklady kvalitně, zároveň ale rychle a lehce si osvojit (a uplatňovat) poznatky a dovednosti, které jsou potřebné k učitelskému povolání.“* (Holeček, 2001, s. 37) Člověk se se schopnostmi nerodí, v průběhu života si je osvojuje. Stejně tak se učitel během studií a praxe učí osvojovat si důležité schopnosti. Autor však poukazuje na to, že pro povolání učitele je žádoucí určité nadání a talent.

Mezi hlavní schopnosti učitele, které ovlivňují jeho úspěšnost v pedagogické profesi, řadí Holeček (2001) :

- **Didaktické schopnosti** – Učitel umí vybrat nejvhodnější výukovou metodu, jasně a srozumitelně podává látku, rozvíjí zájem u svých žáků a hodnotí jejich výkon;
- **Pedagogický takt** – Je částečně vrozený. Učitel přistupuje k žákům citlivě a vyznačuje se empatií, věří v žáky a jejich schopnosti;
- **Expresivní schopnosti** – Souhrn komunikačních prostředků a jejich vhodné používání (mluvené slovo, gesta, práce s hlasem atd.);
- **Organizační schopnosti;**
- **Schopnost sebereflexe** – Učitel reflektuje svoje silné i slabé stránky, což mu umožňuje zdokonalovat se.

Učiteli, jakožto jednomu z hlavních aktérů pedagogické činnosti, by neměly kromě příslušných schopností a dovedností chybět také vhodné charakterové a temperamentové rysy osobnosti. Jako rys osobnosti označujeme psychickou vlastnost, která se v jedincově chování projevuje jemu typickým způsobem prožívání a chování. Některé rysy jsou vrozené a dané geneticky, projevují se na úrovni emocí a tyto rysy lze nazvat jako **temperament**. Charakterizuje dynamiku osobnosti. Další část osobnostních rysů, **charakter**, je podmíněna výchovou a sociálním prostředím. Morální charakter určuje jednání člověka na základě etických principů. (Čáp, Mareš, 2007)

Hippokrates, starověký lékař, jako první sestavil typologii temperamentu založenou na tělesných tekutinách a jejich poměru v těle a určující povahu člověka. Jedná se o 4 základní typy:

- **Cholerik** (převládá žluč) – samostatný, průbojný, iniciativní, zásadový, tvořivý, náladový, netrpělivý;
- **Sangvinik** (převládá krev) – aktivní, společenský, vyrovnaný, výřečný, lhostejný, málo náročný k sobě;
- **Melancholik** (převládá černá žluč) – chápající, citlivý, obětavý, pečlivý, uzavřený;
- **Flegmatik** (převládá hlen) – trpělivý, rozvážný, spravedlivý, přizpůsobivý, pasivní, nerozhodný).

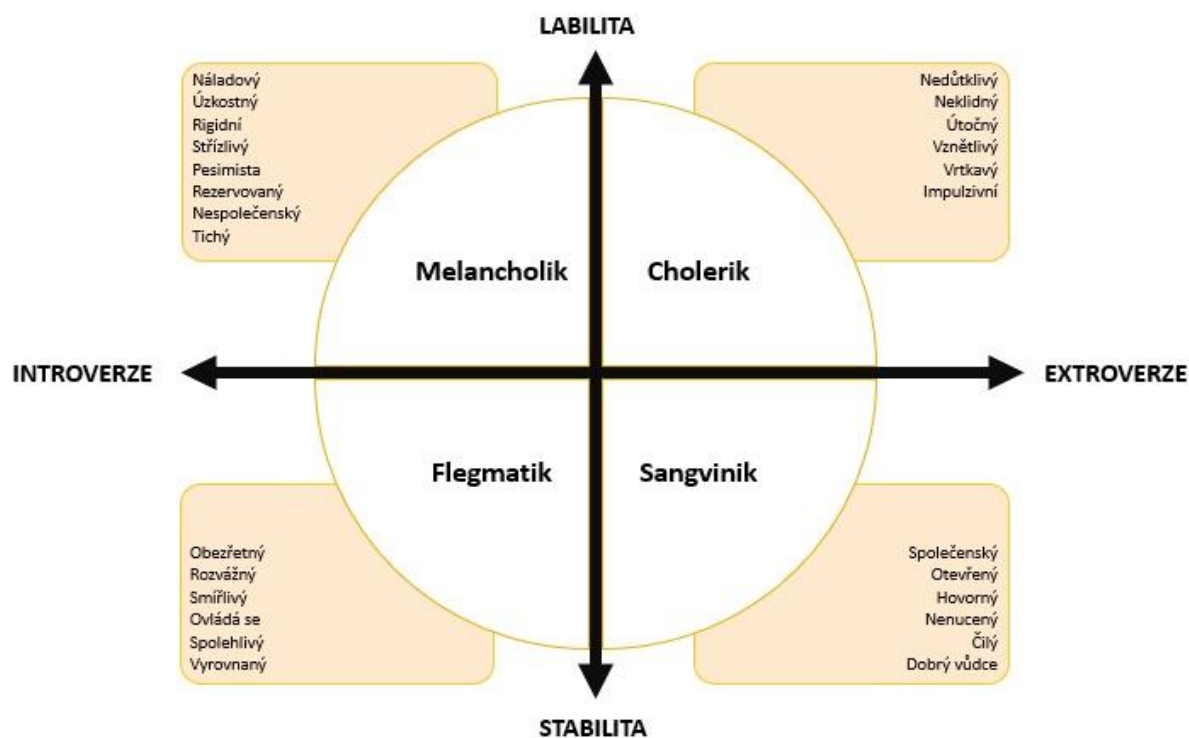
Nelze určit, který typ je pro povolání učitele nejvhodnější. Podle různých pedagogických výzkumů se ale pro učitelství nejméně hodí typ melancholika. (Holeček, 2001)

Na Hippokratovu teorii později navázal C. G. Jung, který základním typům přiřadil charakteristické rysy **introverze** (melancholik a flegmatik) a **extroverze** (cholerik, sangvinik). Introvert se vyznačuje tím, že je zaměřen do sebe a extrovert pak na své okolí. Čáp a Mareš (2007) popisují extroverta jako společenského a bezprostředního člověka, který rád navazuje nové vztahy s novými lidmi. Učitel extrovert by tak neměl mít problémy s komunikačními schopnostmi a s žáky by měl rychle navázat dobré vztahy, což jsou vlastnosti u pedagoga preferované. Osobně si myslím, že i introvertní povahy se mohou stát vynikajícími pedagogy. Introverti se často vyznačují větší pasivitou a rozvážným jednáním, ale tato pasivita jim často dává prostor pro důkladnou analýzu svého okolí, odhalení slabín a silných stránek žáků a možnost vést je citlivým přístupem.

Temperamentu a jeho typologii se rovněž věnoval H. J. Eysenck, jenž navázal na myšlenky svých předchůdců. V jeho modelu nalezneme prvky Hippokratovy, Jungovy či Pavlovovy teorie. Eysenck do schématu přidal škálu určující neuroticismus: emoční **stabilitu** a **labilitu**.



Obr. 2: Typologie temperamentu podle Eysencka



Zdroj: Čáp, Mareš (2007, s. 164), vlastní zpracování

Na základě Eysenckovy typologie mají pro učitelské povolání lepší předpoklady stabilní typy, tj. introvertní flegmatik a extrovertní sangvinik. Jejich stabilní povaha jim pomáhá lépe se vyrovnat se stresem a zátěží, které u labilních typů snáze vyvolají psychické obtíže. Většina lidí však nespádá do jednoho vyhraněného typu a jejich osobnost se skládá z kombinace dvou či více typů.

## 2.2 Motivace

Při studiu motivace se v odborné literatuře setkáváme s několika rozdílnými definicemi. Nakonečný (1997) definuje motivaci jako soubor všech psychologických důvodů, tedy psychologické příčiny jedincova jednání a chování jako celku. Motivace udává, jaký postoj a vztah si člověk utváří k ostatním lidem, ke svému okolí a dění v něm.

Krninská (2012) poukazuje na skutečnost, že motivace zahrnuje motivaci vnější (stimuly) i vnitřní děje (motivy).

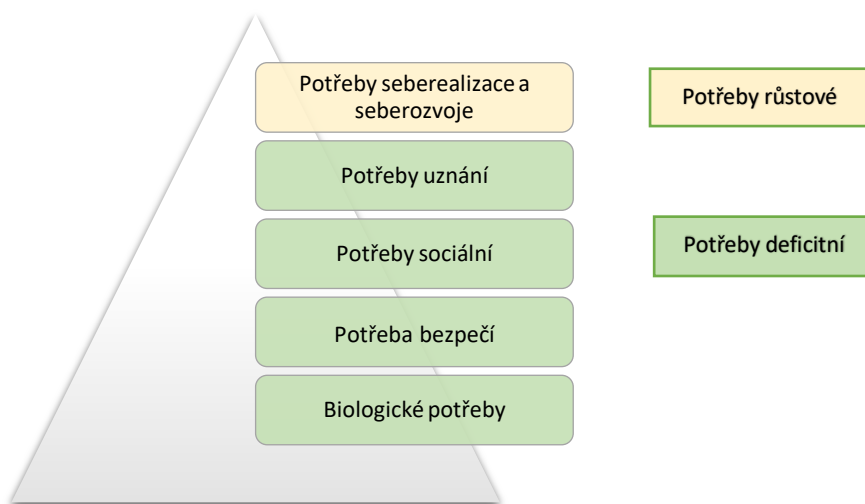
- **Stimuly** jsou jevy zaměřené na jedince z vnějšího okolí formou stimulace, nejčastěji v podobě sankcí, výzev a požadavků;
- **Motivy** jsou pohnutky, aktivizující jedince k činnosti a vychází z jeho nitra.

Motivy lze definovat ve dvou úrovních. Jedná se o motivy prvotní, tedy vrozené, které se nejčastěji pojí s uspokojováním biologických funkcí člověka. Další úrovní jsou pak motivy druhotné, tedy získané. Po uspokojení nutných biologických potřeb přichází motivy zaměřující se na zkvalitnění života a podněcující rozvoj jedince.

Maslowova pyramida hierarchie lidských potřeb přímo koresponduje s lidskými motivy. Prvotní motivy vedou k uspokojení nižších potřeb (potřeby biologické), motivy druhotné pak k uspokojení potřeb vyšších (potřeby sociální). Potřeby si nejsou rovny, bez naplnění potřeb nižšího řádu není možné efektivně naplnit potřeby vyššího řádu.

Abraham Maslow na základě konstrukce pyramidy hierarchie lidských potřeb rozlišuje mezi motivací deficitní a růstovou. **Deficitní motivaci** lze definovat jako potřebu uspokojovat fyziologické potřeby, potřeby bezpečí, sociální potřeby a potřeby uznání. **Růstová motivace** se pojí s potřebami seberealizace a seberozvoje. (Dieblová, 2005)

Obr. 3: Maslowova hierarchická pyramida potřeb



Zdroj: Dieblová (2005, s. 26), vlastní zpracování

Ve většině případů je pedagog ke svému zaměstnání motivován pracovním procesem. V ideálním případě skrze svou profesi naplňuje vyšší potřeby, tj. potřebu **seberealizace** a **seberozvoje**. Tím, že se neustále vzdělává a získává nové vědomosti se například naplňuje jeho potřeba po seberozvoji. Holeček (2014) dále poukazuje na skutečnost, že dalším motivujícím

faktorem by měla být touha **pomáhat ostatním**, tedy předávat nabyté vědomosti žákům a provázet je vzdělávacím procesem. Seberealizace se pojí s potřebou získání ocenění od druhých a **být uznáván** za odvedenou práci. Ve školství by mělo vedení dbát na otevřené hodnocení učitelů a přiznávat jim dílčí ocenění. Vhodná je i finanční **odměna** např. v podobě vánočních prémie jako uznání za dobře odváděnou práci. Odměna také zvyšuje u učitelů **sebeúctu**.

Motivace v zaměstnání je často diskutované téma, protože díky vhodné stimulaci pracovníků může zaměstnavatel zvýšit jejich výkon a pracovní nasazení. Krninská (2012) ve své publikaci nastiňuje přehled základních prostředků stimulace v pracovním prostředí. Uvádí také, že motivační funkce jednotlivých stimulů je nestálá a závislá na cíleném jedinci, kolektivu.

- Hmotný činitel – Do této kategorie spadají všechny formy hmotné odměny za odvedenou práci. Nejčastěji zahrnuje odměny, prémie a mzdy. S vyšší životní úrovní klesá význam tohoto činitele, protože finančně zabezpečení zaměstnanci nejsou tak silně stimulováni finančním příjmem. Ve státním sektoru školství je základní hodnota platu udávána celorepublikovými tabulkami;
- Neformální pracovní hodnocení – Pravidelné hodnocení od nadřízeného stimuluje zaměstnance k reflexi svého výkonu a dává prostor pro korektivní jednání. Pravidelné hodnocení umožňuje vedoucímu citlivě vést kolektiv a dosáhnout stanovených cílů;
- Hodnocení jednotlivce v týmu – Ukazuje, jak kolektiv vnímá jednotlivce jako osobu a zaměstnance. O kladný stimul se jedná v případě, že kolektiv přijal jedince mezi sebe a spolu budují vztah založený na spolupráci, ochotě a soudržnosti. Pro dobré klima školy je potřebné vytvoření harmonického pracovního kolektivu;
- Společenské hodnocení profese – Učitelská profese je podle výzkumů vnímána českou společností jako prestižní zaměstnání;
- Fyzické pracovní podmínky a pracovní režim – Fyzické pracovní podmínky se přímo podílejí na spokojenosti zaměstnanců. Nevyhovující podmínky zaměstnance negativně stimulují a mohou narušit jeho pracovní výkon;
- Porovnání výsledků vlastní činnosti s ostatními – Díky možnosti porovnání sebe sama s výsledky ostatních podněcuje komparace kritické sebehodnocení. Pro začínajícího učitele je dobré mít na pracovišti kolegu či kolegyni se stejnou aprobací;
- Participace zaměstnanců na řídicí funkci;

- Stimul v samostatném vykonávání práce;
- Osobnost a jednání řídicího pracovníka – Podmiňuje to, jak zaměstnanci přijímají vedení a jak velkou důvěru podřízení vkládají do vedoucího pracovníka.

Výsledky mezinárodního šetření o vyučování TALIS 2018 provedeného pod záštitou OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) uveřejněné na oficiálních stránkách České školní inspekce dokládají, že učitelství bylo prioritním kariéerním oborem pro nadpoloviční většinu učitelů (68 %) v ČR a největší motivací pro ně bylo přispět k rozvoji společnosti. Dle šetření byl průměrný věk pedagogů zapojených do šetření 45 let, 37 % z nich pak starších 50 let. (ČŠI, 2019) Na věkovém rozložení účastníků šetření je patrné, že pro udržení současné situace bude muset v příští dekádě do praxe nastoupit nemalé číslo nových pedagogů.

Mezi uchazeči o studium na vysoké škole s pedagogickým zaměřením panuje jistý paradox. Podle průzkumu portálu Scio provedeného v roce 2018 celých 33 % studentů neplánuje v budoucnu učit a téměř 20 % absolventů středních škol, kteří by měli o učitelství zájem, se na pedagogické fakulty vůbec nehlásí a volí spíše ekonomické či technologické zaměření. (Scio, 2018) Za hlavní odrazující faktor bylo označeno platové ohodnocení učitelů i zákony týkající se pedagogických pracovníků.

## 2.3 Věkový kontext nástupu do profese

V průběhu života člověk prochází různými životními fázemi. Jejich přesné dělení je ale sporné a závisí na tom, z jakého hlediska život v průběhu času posuzujeme. Odborníci se zaměřují na lidský život primárně z biologického, duševního a duchovního hlediska. (Lievegoed, 2018)

Čáp a Mareš (2007) uvádějí základní o obecně přijímanou typologii založenou na biologických znacích, psychologických a sociálních změnách. Člení životní fáze na:

1. Prenatální období;
2. Rané dětství (do 3. roku života);
3. Předškolní věk (do 6. roku života);
4. Mladší školní věk (do 10. až 11. roku života);
5. Střední a starší školní věk (přibližně do 15. roku života);

6. Dospělost, která se podrobněji člení na mladou dospělost (20. až 30. rok života), střední dospělost (30.-40. rok života) a pozdní dospělost (do 65. roku života);
7. Stáří (od 65. roku života).

Učitelé většinou nastupují do svého prvního zaměstnání kolem 25-35 let ve fázi dospělosti, proto se kapitola podrobněji zaměřuje právě na toto věkové období, aby blíže nastínila kontext zmiňované životní fáze a nástupu do profese.

**První fáze dospělosti** je typická plným přijetím odpovědnosti za svoje jednání a uchopování vlastní budoucnosti, což v začátcích dospělosti vyvolává kladné pocity. Všechny oblasti života se rozvíjejí. Obecně řečeno hlavně muži se orientují na pracovní život a je pro ně důležité začít kariérně postupovat. Na začátku profesního života je pro mladého člověka zásadní slyšet uznání od kolegů a cítit se oceněný. Lievegoed (2018) dále konstatuje, že v této životní etapě je nežádoucí zůstat ve stejné práci po celou dobu a je důležité učit se novému, aby nedošlo k tomu, že si jedinec v pozdějších fázích života neosvojí strategie pro vyvíjení vlastní iniciativy.

Na první fázi dospělosti volně navazuje **organizační fáze**, v lidském životě nastupuje koncem dvacátých let a trvá přibližně do 35. roku života. V této fázi začíná člověk brát život s vážností. Stejně jako v první fázi dospělosti převládá rozvoj, který je ale řízen rozumově. Člověk své okolí a situace analyzuje a na jejich základě provádí rozumová rozhodnutí. Na profesní úrovni začínáme preferovat stálá zaměstnání oproti střídání pracovních míst. Sebevědomí jedince se zvyšuje. Z většiny stabilních romantických vztahů se v této fázi začíná pozvolna vytrácet element zamilovanosti a páry začínají na společné soužití nahlížet jinak. (Lievegoed, 2018)

Statistické údaje z novodobé historie hovoří o změně chování u mladých lidí. Oddaluje se například stěhování od rodičů, oddaluje se věk prvorodiček, klesá snatečnost atd. Mladá generace odmítá závazky a formy zodpovědnosti. Dochází k jevu, při kterém se atributy adolescence promítají do věkového rozmezí rané dospělosti a vážnější sociální role se naopak odsouvají do let pozdějších. **Vynořující se dospělost** je tedy chápána jako přechodný stav mezi dospíváním a dospělostí ve věkovém rozmezí 18-29 let. (Blatný, 2017)

Jako první koncept o vynořující se dospělosti použil J. Arnett v 90. letech minulého století. Teorie uvádí výčet základních charakteristik častých problémů, kterým mladí lidé čelí. S obtížemi se setkávají v osobní i pracovní oblasti. (Janík a kol., 2017) Autoři dále zmiňují pět základních rysů vynořujících se dospělosti dle Arnetta:

- **Explorace** identity hlavně v oblasti mezilidských vztahů a profesním životě;
- **Nestabilita**;
- Zaměření se **na sebe**;

- Pocit nacházení se **mezi** dospíváním a dospělostí;
- Rostoucí autonomie a období **experimentování**.

Koncepce vývojových stádií, jak si popsal Čáp a Mareš (2007), se domnívá, že vývoj lidské osobnosti je sledem etap, které na sebe navazují v chronologickém sledu a daném pořadí. Stádia s sebou přinášejí kladné i záporné okamžiky a jejich poměr je závislý na osobitých vlastnostech daného člověka a prostředí.

**Eriksonova teorie vývojových stádií** je v kontextu učitelství podnětná. V jeho konceptu se fáze dospělosti dělí do dvou hlavních období. (Čáp, Mareš, 2007)

- **Intimnost proti izolaci** (raná dospělost) – V osobním životě je jedinec schopný svému partnerovi důvěřovat a milovat ho, navazuje hluboké vztahy. V profesním životě pak zvládá efektivně pracovat. V negativní konotaci může docházet k dominanci izolace, což zapříčiňuje například odmítavý postoj vůči ostatním.
- **Generativita oproti izolaci** (střední a pozdní dospělost) – Kolem 30. roku života nastupuje etapa generativity, jež je charakteristická přesunutím hlavního zájmu na ostatní. Potřeba, aby se člověk cítil potřebný a nápomocný. Rád proto pomáhá a má snahu vychovávat mladší. Učitelství by v této fázi mohlo být příležitostí pro osobní realizaci a rozvoj. Při nepříznivých podmínkách člověk sestupuje na nižší vývojová stádia a stále se zaměřuje na sebe.

### **3 Nástrahy a úskalí doprovázející pedagogickou praxi**

Život přináší mnoho pozitivních zážitků a kladných zkušeností, ale bohužel žádný člověk se čas od času nevyhne nepříjemným situacím. Ať už se jedná o osobní, či profesní život. Snad každý učitel někdy slyšel uštěpačnou poznámku o volných dnech během jarních či letních prázdnin, o solidním platu dle tabulek za manuálně nenáročnou práci, o všeobecně známému citátu George Bernarda Shawa: „Kdo umí, ten umí, kdo neumí, ten učí.“ Pravdou však je, že učitelská profese je náročné zaměstnání, při kterém je učitel konfrontován s očekáváním zaměstnavatele, rodičů i celé společnosti. Vždyť učitel na sebe bere nelehkou úlohu průvodce ve vzdělávacím procesu, autority a v neposlední řadě odborníka s hlubokými znalostmi svého oboru a nutnou dávkou empatie vůči ostatním. Požadavky na učitele rozhodně nejsou malé.

Kapitola volně navazuje na problematiku popsanou v kapitole 2.3. V diplomové práci autorka nastiňuje příklady častých komplikací potkávajících nováčky v pedagogické činnosti. Nepříjemné nástrahy však bohužel nelze vymezit pouze dobou prvních roků praxe. Dlouhodobá úskalí a těžkosti v zaměstnání jsou často hlavním impulzem pro celkovou nespokojenost na pracovišti a psychickou nepohodu zaměstnance.

#### **3.1 Učitelství jako perspektivní kariérové odvětví?**

České školy si již několik let stěžují na nedostatek učitelů a MŠMT dodává, že v národním měřítku v praxi chybí kvalifikovaní učitelé nejčastěji ve skupině do 35 let. Ministerstvo proto plánuje přípravu edukačních projektů zaměřených na rozšíření kvalifikační způsobilosti učitelů. (MŠMT, 2019)

Otázkou však zůstává, proč si kvalifikovaní pedagogové hledají zaměstnání mimo svůj obor. Z výše uvedeného průzkumu vyplývá, že na pedagogických fakultách studuje nezanedbatelné procento studentů, kteří vědomě nechtějí pracovat ve školství. Není proto divu, že jim chybí motivace a přesvědčení pro uplatnění ve školách. Absolventi, kteří také nezískají místo v oboru po dokončení studií, častěji zůstávají u jiného oboru. Je pro ně náročnější zpátky „naskočit“ do procesu edukace jiných. Janík a kol. (2017) rovněž poukazují na negativní vlivy v podobě smlouvy na dobu určitou, kdy se jedinec obává o své místo a přirozeně si hledá tzv.

zadní vrátka jinde, práce nováčků v problematických školách/třídách či nespokojenosti s pracovním klimatem, vedením školy a finančním ohodnocením. Ideály nováčků také bývají konfrontovány s pevně daným kurikulem, časovou dotací a malým prostorem pro kreativitu.

Snižující se počty studentů se stát snaží v posledních letech kompenzovat náborovými stipendii, strategie však může na druhé straně zvyšovat počet studentů, kteří nemají o obor skutečný zájem a láká je vidina peněžního stipendia. (Putnová, 2015) Mezi všeobecné problémy českého školství můžeme zařadit dominantní feminizaci a nízké platové ohodnocení. Platy učitelů jsou sice řízeny platovými tabulkami a stát v minulých letech finanční ohodnocení zvýšil, tabulkový plat se však nevztahuje na složku osobního ohodnocení. Mnoho učitelů se tedy setkalo se situací, kdy se jejich tabulkový plat dle třídy a roků v praxi zvýšil, nicméně přímou úměrou se snížilo jejich finanční ohodnocení.

Učitelství je však samo o sobě pokládáno za jedno z předních zaměstnání s vysokou prestiží. Z průzkumu veřejného mínění provedeného v letech 2004 až 2019 můžeme vypočítat, že profese učitele (učitel na VŠ a učitel na ZŠ) se stabilně drží do 5. místa. První pořadí zauímají lékaři a vědci, o zbylá 3 místa se dělí učitelé a zdravotní sestry. (CVVM, 2019) Z pohledu všeobecně přijímané prestiže povolání mezi občany České republiky je tedy učitelství vážené a perspektivní zaměstnání.

Arnett (2018) ve svém příspěvku pro Christensen Institute rozebírá otázku budoucnosti vzdělávání v kontextu globálního progresu technologií. Autor si pokládá otázku možnosti nahrazení člověka technologiemi. Vyspělé státy posilují procentuální zastoupení kvartéru ve svých ekonomikách, podporují různé výzkumy a vývoj technologií pro usnadnění lidské práce. Například Japonsko úspěšně implementuje roboty do svého zdravotnictví a péče o seniory. Otázkou zůstává, zda v budoucnu nastane podobný fenomén i ve školství. Dle Thomase Arnetta jsou technologie úžasným podpůrným prostředkem ve vzdělávání a jejich přínos nelze popřít, nicméně zůstává skeptický k myšlence plnohodnotného nahrazení člověka strojem, který postrádá lidskou empatii a schopnost individuální zpětné vazby.

### **3.2 Stres v životě učitelů**

Spolu s povoláním učitelů se často hovoří o psychické zátěži, stresu.

I přes to, že všichni podvědomě víme, co se pod slovem stres skrývá, jeho odborná definice není jasně dána a samotní odborníci se ve svých názorech rozcházejí. Baštecká a Goldman (2001) poukazují na přístup Richarda Neufelda, který ve svém díle neuvádí jednu



jasnou definici stresu, ale nabízí výčet vybraných přístupů dle různých autorů, kteří se stresem jakožto jevem zabývali. Všechny přístupy se ale shodují v několika bodech, formulovaných ve výroku „*člověk, na kterého působí požadavky prostředí (vesměs hrozebné), a on nemá dostatek zdrojů, aby na ně přiměřeně odpověděl, se dostává do stresového stavu.*“ (Baštecká, Goldmann, 2001, s. 240) Vnější vlivy, které v daném jedinci vyvolávají stresový stav, pak souhrnně nazýváme jako stresory. Pojem stresor byl poprvé použit Hansem Selyem. Reakce na stresory se liší v závislosti na individuální osobnosti člověka. Samozřejmě platí, že jev vnímaný jako stresor jednou osobou nemusí být stresem pro osobu druhou. (Kraska-Lüdecke, 2007) Všichni do jisté míry disponujeme odolností vůči stresu, jeho kompenzací. Zde platí jednoduchá rovnice, čím silnější je naše odolnost, tím je dopad stresoru na náš organismus menší. Plamínek (2013) uvádí, že ke zvládnutí stresu vedou dvě strategie. První hovoří o schopnosti ovlivňování okolí a zátěží na nás působících a druhá o schopnosti budovat si svoji vnitřní odolnost vůči těmto zátěžím. Odolnost je vnímána jako proměnlivý faktor závislý na dalších dílčích okolnostech (např. čas, prostředí atd.), nicméně odolnost lze vědomě posilovat.

Stres jako takový se na člověku může projevit v různých oblastech, zejména v oblasti fyziologické, emoční a behaviorální, ve kterých lze pozorovat změny. (Míček, Zeman, 1992)

### **1. Fyzický stres**

- krátkodobé změny (např. srdeční palpitace, tzv. knedlík v krku, nadměrné pocení či akutní střevní problémy);
- dlouhodobé symptomy (např. hypertenze, pocit vyčerpání, bolesti hlavy, nechutenství atd.);

### **2. Emoční stres**

- okamžité změny (např. nervozita, úzkosti, poruchy soustředění atd.);
- dlouhodobé příznaky (např. chronická podrážděnost, deprese, frustrace atd.);

**3. Behaviorální stres** – jedná se stres ovlivňující jedincovo chování. Mezi časté příznaky behaviorálního stresu se řadí problémy s temperamentem (výbušnost, ataky vzteku, plačtivost atd.), zhoršení paměti, nutkavé chování (např. přejídání se, kouření).

Dlouhodobě trvající nadměrný stres je pro lidský organismus velmi zatěžující faktor. Ve fyzické rovině negativně působí na cévy a může zapříčinit srdeční selhání, problémy s krevním tlakem, zažíváním či nekvalitní spánek. Nutriční specialisté rovněž stresu přiřítají podíl na metabolických změnách vedoucích k výkyvům váhy, ať už se jedná o podváhu či

nadváhu. Permanentní stres dále negativně ovlivňuje autoimunitní systém člověka působením hormonů adrenalinu a kortizolu. (Bankhofer, Huber, Hewson, 2009) Oba hormony v malé a krátkodobé míře však mohou mít na organismus stimulační účinek a namotivovat jedince k nadstandardnímu výkonu.

Jak již bylo řečeno, stres nemusí být vždy chápán čistě negativně. Kanadský lékař a biolog Hans Selye rozdělil ve 30. letech 20. století stres na dva typy. Dle něj se stres dělí na pozitivní stres (eustres) a stres negativní (distres). (Selye, in Kraska-Lüdecke, 2007)

- **Eustres:** Stres trvá pouze v krátkodobém časovém úseku a motivuje nás k mobilizaci a následnému výkonu. Díky překonání menších úkolů se dostavuje příjemný pocit zvládnutí situace;
- **Distres:** Stres s negativním impaktem na lidský organismus. Nastává ve chvílích, kdy při dlouhodobém stresovém procesu nenastane dostatečná kompenzace.

Každý člověk reaguje na stresory individuálně v rozličné intenzitě, nicméně všichni prožíváme určitou fyziologickou reakci našeho organismu. V klasickém pojetí na základě myšlenek Hanse Selye je tato reakce členěna do tří postupných fází. (Pelcák, 2015)

1. **Fáze poplachová**, při které dochází k mobilizaci organismu;
2. **Fáze adaptační**, kterou charakterizuje zklidnění organismu;
3. **Fáze vyčerpání**, jež nastává po neúspěšné adaptaci.

Pedagogická profese je jedním z povolání, které na pracovišti hojně čelí stresu, což se odráží ve statistikách syndromu vyhoření. Šmídová (2016) ve své diplomové práci nastiňuje nejzásadnější faktory pracovní zátěže učitelů a jejich hlavní stresory. Jedná se o emoční únavu vlivem vypětí, zabývání se pracovními problémy i mimo práci, konflikt sociálních rolí a vnitřní konflikt. Profesním stresorům učitelů se také ve své studii věnovala Urbanovská (2011), která pomocí kvantitativního průzkumu hodnotila stresory vybrané skupiny pedagogů v letech 2005 a 2011. Z jejího výzkumu vyplynulo, že nejvíce zatěžujícími stresory jsou pro učitele nízké finanční ohodnocení, přemíra úkolů, shon, nevyhovující pracovní podmínky a nesouhlas s politikou školy.

Na základě výzkumu provedeného Holečkem (2001) za účasti 317 pedagogů se učitelé nejčastěji shodují na sedmi základních stresorech:

1. **Žáci** – Problémy s kázní, rostoucí počet žáků ve třídách, špatný postoj ke škole, rostoucí agresivita;
2. **Rodiče** – Agrese vůči učiteli, nekritičnost vůči vlastnímu dítěti;

3. **Vedení** – Vedení školy a další orgány (Česká školní inspekce, školský úřad);
4. **Kolegové** – Neprofesionální přístup, konflikty;
5. **Pracovní prostředí** – Špatné technické vybavení škol a nevyhovující zázemí;
6. **Pracovní přetížení** – Byrokracie, časová tíseň;
7. **Neuspokojená potřeba seberealizace** – Nízké platy, pocity nedocení.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že pro výzkumný soubor učitelů je největším stresorem pracovní přetížení. Na druhém místě se pak objevuje vedení školy. Dle Holečka (2001) není problematice týkající se vedení dosud věnováno dostatek pozornosti v odborném tisku. Za třetí největší stresor byli označeni žáci. Na posledních místech v žebříčku se umístili rodiče, kolegové a škola.

Americká psychologická společnost (APA, 2018) se ve své činnosti zabývá i stresem spojeným se zaměstnáním, který je podle jejích dat až příliš častým jevem. V roce 2018 APA na svých stránkách uveřejnila seznam jednoduchých strategií napomáhajících zvládnání pracovního stresu, které doporučuje implementovat do života zaměstnanců.

- Pochopit vztahy mezi stresory a svými reakcemi např. pomocí vedení si deníku;
- Vybudovat si zdravější reakce na stresory;
- Nastavit si limity a nemíchat osobní život s pracovním dohromady;
- Najít si čas na odpočinek a relaxaci;
- Otevřeně komunikovat s vedením;
- Ve chvílích potřeby prodiskutovat svoje obavy a problémy s osobou, která nás podpoří.

Míček a Zeman (1992) pak celkově doporučují úpravu životosprávy k úspěšnému zvládnání stresu. Vyzdvihují kvality fyzického pohybu a každodenního cvičení, harmonického biorytmu a s tím spojený kvalitní a dostatečný spánek a v neposlední řadě také odkazují na benefity nutričně vyvážené stravy, optimální hmotnosti a odbourání nezdravých návyků, jako třeba kouření.

### **3.3 Syndrom vyhoření v učitelské profesi**

V souvislosti s pomáhajícími profesemi, mezi které se učitelství počítá, se mluví o zátěži, jež může přerůst do vyčerpání a syndromu vyhoření.

Jako jev byl syndrom vyhoření identifikován až v 80. letech minulého století. Jako první se tomuto jevu začal věnovat americký psychoanalytik Herbert **Freudenberger**, který v roce 1974 publikoval odborný článek o psychickém stavu dobrovolníků pracujících pro charitu, hospice. V článku pojmenoval stavy těžkého psychického vyčerpání zapříčiněné pracovní náplní jako „**burn-out**“ neboli v doslovném překladu „vyhoření“. (Pelcák, 2015)

Ján Praško a kol. (Praško a kol., in Pelcák, 2015, s. 52) definují vyhoření jako „*Stav vyplenění všech energetických zdrojů původně velmi intenzivně pracujícího člověka. Dochází k němu v důsledku nerovnováhy mezi emoční investicí pracovníka a „zisky“, které se mu navracejí v podobě ocenění, uznání a pocitu úspěšnosti.*“ Vosečková a Hrstka (2010) uvádějí, že syndrom je spojován s vyčerpáním organismu ve fyzické i psychické rovině, což se projevuje v kognitivních funkcích, motivaci a emoční rovině. Nárůst výskytu syndromu vyhoření ve světové společnosti přisuzují rychlému životnímu stylu, nárůstu požadavků na člověka v konzumní společnosti a rostoucí věkový interval ekonomicky aktivních obyvatel. Světová zdravotnická organizace rovněž zařadila syndrom vyhoření na seznam mezinárodně klasifikovaných nemocí.

Syndrom vyhoření se v současnosti nejčastěji spojuje s profesním životem, ale postihuje i rovinu osobní. V roce 2014 provedla 1. lékařská fakulta UK národní reprezentativní studii, na jejímž základě se potvrdilo, že syndrom vyhoření není v české společnosti jev ojedinělý. Syndromem se cítilo ohroženo 34 % respondentů a 20 % z nich vykazovalo projevy vyhoření. Ze studie také vyplývá vyšší náchylnost žen a mladších ročníků k profesnímu vyhoření. Nejrizikovější skupinu pak představují profese s velkou odpovědností.

I podle dalších statistik existuje jasná korelace mezi typem zaměstnání a zvýšeným rizikem syndromu vyhoření. K profesnímu vyhoření nejvíce inklinují osoby, které pracují s lidmi. Jmenovitě pak přední místa zaujímají zdravotníci, psychologové a psychoterapeuti, učitelé, sociální pracovníci, zaměstnanci pošt, dispečeri a policisté. (Kebza, Šolcová, 2003) Studie I.LF UK z roku 2018 pak výčet nejrizikovějších profesí doplňuje o manažery, živnostníky a duchovní. Pedagogové rovněž častěji trpí neurózami a psychickými problémy v kontextu různých zaměstnání. Jejich práce je náročná a není možné se během pracovní doby distancovat od studentů.

Vyhoření jako takové není pokládáno za formu stresu, jedná se o konečnou fázi pozvolného procesu. Jedním ze zásadních faktorů podmiňujících vznik vyhoření je chronický stres. Čím více negativních vnějších faktorů na jedince působí, tím vyšší je riziko konečného vyhoření. Významnou roli v procesu sehrávají vnitřní faktory, tj. osobnost jedince a míra jeho

odolnosti vůči stresu. Průběh procesu vyhoření Pelcák (2015) rozděluje na 5 fází. Proces začíná prvotním nadšením a přes fáze stagnace, frustrace a apatie dochází k plnému vyhoření.

Obr. 4: Schéma procesu fází syndromu vyhoření



Zdroj: Pelcák (2015), vlastní zpracování

- **Fáze nadšení:** Na začátku bývá zaměstnanec plný energie, nových nápadů a elánu do práce. Skrze práci se cítí být naplněný;
- **Fáze stagnace:** Ve druhé fázi počáteční nadšení opadá a zaměstnanec přichází o nereálné představy a ideály;
- **Fáze frustrace:** Tato fáze se často vyznačuje pochybováním o smyslu dané práce. Zaměstnanec se rovněž může dostat do nepříjemných konfrontací s kolegy či zaměstnavatelem;
- **Fáze apatie:** Dlouhodobě nevyřešené frustrace pozvolna přecházejí ve stavy apatie. Pracovní místo již není zdrojem naplnění a zaměstnanec vnímá práci jako nutné zlo k obživě;
- **Fáze vyhoření:** Poslední a konečná fáze vyhoření uvádí zaměstnance do hlubokého stavu vyčerpání, ztráty smyslu svojí práce a celkové neangažovanosti.

Syndrom vyhoření se na člověku odráží hned v několika úrovních. Vosečková a Hrstka (2010) uvádějí změny ve fyzické rovině, změny v sociálních vztazích a psychologické úrovni. Pelcák (2015) k modelu dodává i příznaky v pracovní oblasti.

- **Fyzické změny** – bolesti hlavy, problémy se spánkem, únava, apatie, zažívací potíže atd.;
- **Psychické změny** – deprese, vztek, pocit neúspěchu a selhání, emoční vyčerpání, ztráta zájmu atd.;
- **Změny v sociálních vztazích** – omezení kontaktu s okolím, snižování empatie, sociální apatie atd.;

- **Pracovní změny** – nezájem o profesi, pracovní cynismus, vykonávání pouze nutných a rutinních činností atd.

Každý učitel by měl syndromu vyhoření věnovat čas a pozornost. Pochopení celého procesu a včasné rozpoznání prvních varovných příznaků může pomoci ke snazšímu řešení problému. K diagnostice lze využít on-line MBI test (Malash Burnout Inventory), který je mezi testy nejpoužívanější. Skládá se ze 22 otázek zaměřených na časté příznaky. V případě, že učitel autodiagnostikou dospěje k závěru, že trpí syndromem vyhoření, a neví si rady, je vhodné navštívit odborné lékařské pracoviště, případně se obrátit na internetovou poradnu.

Prevence je nejlepším lékem na syndrom vyhoření. Vhodná je aplikace technik psychohygieny do každodenního života a práce na svém osobním rozvoji. Švamberk a Šauerová (2018) se ve své publikaci zabývá i syndromem vyhoření u učitelů. Z jejich průzkumu vyplývá, že 53 % dotázaných pedagogů na sobě pocítuje slabé příznaky vyhoření. Učitelé také uvedli, že se často věnují aktivitám redukcujícím stres a předcházení úplnému vyhoření. Nejvíce se věnují pasivní relaxaci (četba, rukodělné práce) a aktivnímu odpočinku (běh, jóga) a aktivitám spojeným se socializací či péčí o sebe.

Mezi preventivní praktiky syndromu vyhoření doporučené Jirákovou (2014) na portále alfabet patří například:

- Vyvarovat se příliš vysokým nárokům na sebe i ostatní;
- Umět vymezit si hranice a říkat NE;
- Dobíjet energii odpočinkem a relaxovat;
- Vybudovat si kvalitní time management;
- Otevřeně projevovat emoce;
- Najít si oporu.

# Praktická část

## 4 Uvedení do metodologie výzkumu

Pátá kapitola se blíže věnuje metodologii předkládané diplomové práce a v následujících podkapitolách teoreticky popisuje způsob provedení výzkumu, co bylo jeho předmětem, jaké výzkumné otázky byly nastoleny a jakými metodami byly potřebné datové podklady získány. Představuje také výzkumný soubor a definuje etické zásady práce.

Před samotnou realizací výzkumu jsem si stanovila **výzkumný problém** a začala se **sběrem teoretických informací**, které jsou popsány v prvním oddíle této kvalifikační práce. Následovalo rozvržení a **příprava výzkumných metod**. Posléze jsem již přešla k praktické realizaci výzkumu a začala se **sběrem dat**. V poslední fázi výzkumu jsem provedla **analýzu a interpretaci** získaných datových podkladů. Organizace a příprava plánovaného pedagogického výzkumu bývá tradičně členěna do několika etap. Tyto detailně formulované etapy výzkumu, kterých jsem se snažila během psaní své diplomové práce držet, popisuje ve svém díle Gavora (2000). Oproti tomu etapy výzkumu popsané Chráskou (2007) udávají základní schéma aplikovatelné na jakýkoliv výzkum. V jeho podání se jedná o prvotní stanovení problému, následnou formulaci hypotéz a testování hypotéz a závěrečné hodnocení výsledků.

Pedagogický výzkum, jak už název napovídá, se vždy zabývá určitým pedagogickým jevem. Snaží se ho objasnit a vnést do problematiky nové poznatky. Takový výzkum může provádět odborník (profesionální výzkumník) i studenti pedagogických škol, jako je tomu v tomto případě. (Gavora, 2000) Pro každý výzkum musí platit pravidla **validity a reliability**, tj. zvolený výzkumný nástroj musí být přesný a spolehlivý a mít schopnost odpovědět na výzkumné otázky. (Strauss, Corbinová, 1999)

## 4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

**Cíl výzkumu:** Prostřednictvím rozhovorů s učiteli působícími na škole nejméně 4 roky zmapovat zpětně jejich zkušenosti a hodnocení počátků v pedagogické profesi.

Zaměřila jsem se na učitele působící na druhém stupni základních škol a učitele škol středních.

**Výzkumné otázky** se týkají primárně **identifikace klíčových momentů**, které učitelům pomohly se setrváním ve školství. Dále se výzkum zaměřuje na určení **náročných situací** a **zdrojů zátěže**, s nimiž se učitel – novic musí po nástupu do praxe vypořádat. Jmenovitě se jedná hlavně o otázky:

- **Jaké momenty byly vnímány jako klíčové pro setrvání v profesi?**
- **Jaké byly jejich hlavní zdroje opory, co jim pomáhalo překonat problémy?**
- **Jaké momenty byly zlomové? Váhali někdy, zda zůstat nebo odejít?**
- **Které situace a jevy učitelé zpětně hodnotí jako největší zátěž?**
- **Co s odstupem času vnímají jinak nebo co by jim tenkrát pomohlo?**

## 4.2 Volba přístupu a metody sběru dat

*„Výzkum znamená proces vytváření nových poznatků. Jedná se o systematickou a pečlivě naplánovanou činnost, která je vedena snahou zodpovědět kladené výzkumné otázky a přispět k rozvoji daného oboru. Přírodní a sociální vědy při získávání poznatků kladou velkou váhu na empirická data.“* (Hendl, 2005, s. 30) Volba optimálních výzkumných metod je závislá na tom, jaké výzkumné otázky a cíle byly zvoleny.

Metodologie pedagogických výzkumů se v základu dělí na dva rozdílné přístupy, kvalitativní výzkum a kvantitativní výzkum. Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) dodávají, že někteří autoři od sebe tyto přístupy odlišují na základě použitých metod. Oba přístupy lze kombinovat – smíšený výzkum. Zjednodušeně řečeno kvalitativní přístup staví na rozhovoru a kvantitativní na dotazníkovém šetření.

Pro účely předkládané diplomové práce budou primárně využívány metody kvalitativního přístupu. Jak již bylo zmíněno výše, výzkum si klade za cíl identifikaci klíčových



momentů, zátěží atd. v retrospektivním vyprávění vybrané skupiny učitelů. V souladu se zásadami kvalitativního výzkumu se ve své diplomové práci snažím o zachování kontextu, a proto jsem se rozhodla zvolit kazuistický přístup.

Jako stěžejní výzkumnou metodu pro sběr dat jsem aplikovala techniku polostrukturovaného rozhovoru.

#### 4.2.1 Polostrukturované rozhovory

Sběr dat pro účely překládané diplomové práce byl proveden formou polostrukturovaných rozhovorů se zvoleným výzkumným souborem, tj. čtyřmi učiteli. Rozhovory probíhaly s každým účastníkem odděleně, s každým respondentem jsem v místnosti byla sama z důvodu ochrany jejich soukromí a navození bezpečné atmosféry pro snadnější navázání efektivní komunikace.

Polostrukturované rozhovory stojí na pomezí rozhovorů nestrukturovaných a strukturovaných a kombinují to nejlepší z obou přístupů. Vyznačují se tím, že tazatel má možnost pružněji reagovat na aktuální podmínky rozhovoru, než je tomu u rozhovorů strukturovaných, ale zároveň se drží předem dané osnovy, která mu pomáhá směřovat rozhovor k preferovaným tématům. (Švaříček, 2007)

Před každým rozhovorem jsem měla jasně stanovené okruhy a témata, kterých se chci během rozhovoru dotknout, nicméně konkrétní otázky jsem volila na základě aktuální situace. Mým záměrem bylo nechat respondenty volně mluvit a získat tak autentické vykreslení jejich osobních zkušeností. Byla jsem však připravena směřovat rozhovory ke zvoleným okruhům a případně účastníky vracet otázkou zpět k tématu, doptávat se a reagovat na jejich vyprávění .

V průběhu rozhovoru jsem používala rozdílné druhy otázek. Švaříček (2007) člení otázky použité v rozhovorech na základě jejich funkce. Jedná se o otázky:

- **Úvodní otázky** - Před samotným rozhovorem jsem učitele blíže seznámila s cílem své diplomové práce, zodpověděla případné dotazy a probrala s nimi etické otázky celého výzkumu. Posléze jsem od zúčastněných získala vyslovené souhlasy s nahráváním celého rozhovoru a použitím získaných informací pro účely této diplomové práce. Všem respondentům jsem zaručila anonymitu a ochranu osobních údajů. Na úvod jsem zaměřila otázky týkající se představení samotných respondentů.

- **Hlavní otázky** – Jedná se o otázky odkazující na hlavní témata, kterým jsem se v rozhovoru chtěla věnovat. Pomáhaly mi sledovat předem připravenou osnovu.
- **Navazující otázky** – Tento druh otázek jsem používala ve chvílích, kdy jsem se potřebovala ujistit o významu předešlé odpovědi či ji lépe pochopit.
- **Dynamické otázky** – Po popisu nelehkých situací, které účastníci výzkumu prožili, jsem se snažila dynamickými otázkami odlehčit situaci a stimulovat dotazovaného k dalšímu vyprávění.
- **Ukončovací otázky** – Během poslední fáze rozhovoru jsem se s učitelem bavila hlavně o své diplomové práci a časovém harmonogramu zpracování výsledků. Ubezpečila jsem je také o dodržení etických zásad.

Tab. 1: Přehled pozorování během rozhovorů

JMÉNO	DÉLKA ROZHOVORU	POZOROVÁNÍ
Aneta	1 hodina 8 minut	Aneta si nebyla jistá, co od rozhovoru očekávat. Během prvních minut mírně nervózní a v řeči se zadržovala, posléze se uvolnila. Popisovala situace do detailu. Během vzpomínání na konkrétní detaily se odmlčovala. Snaha popsat pocity gestem ruky.
Monika	57 minut	Monika od začátku vystupovala jistě a otevřeně. Vyprávěla uceleně a obsáhle. Častý oční kontakt, který ustal během vyprávění o negativních zkušenostech. Před odpovědí na otázky se často dlouze zamýšlela nad formulacemi odpovědí.
Kateřina	52 minut	Kateřina na rozhovor dorazila v dobré náladě. Vyprávěla energicky, snažila se popisovat podrobnosti. Občas se uprostřed vyprávění odmlčela a přemýšlela, jak pokračovat dál. Častá gestikulace rukama.
Pavel	39 minut	Pavel působil vyrovnaně a klidně. Své odpovědi formuloval jasně, stručně a výstižně. Stabilní tempo řeči. Bez výraznějšího odmlčování. Bez výraznější gestikulace. Odpovědi formuloval spíše obecně.

### 4.3 Výzkumný soubor

Praktická část předkládané diplomové práce se zakládá na zkušenostech čtyř pedagogů, kteří v polostrukturovaném rozhovoru zavzpomínali na svoje začátky v pedagogické praxi. Výzkumný vzorek byl vybrán náhodně, všechny respondenty ale spojuje studium na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a podobný věk kolem třiceti let. Jejich praxe se pohybuje v rozmezí od 4 do téměř 9 odučených let.

Tab. 2: Základní údaje o respondentech

<i>Jméno</i>	<i>Věk</i>	<i>Praxe (roky)</i>	<i>Aprobace</i>	<i>Souč. zaměstnání</i>
<i>Aneta</i>	29	5	Př – Z (2.st ZŠ)	ZŠ
<i>Monika</i>	32	8	Čj – Nj (SŠ)	SŠ
<i>Kateřina</i>	30	4	Př – Tv (2.st ZŠ)	ZŠ
<i>Pavel</i>	33	9	Čj – Hv (2.st ZŠ)	SŠ

#### ANETA

Aneta, které je momentálně 29 let, je učitelkou přírodopisu a zeměpisu na státní základní škole v Českých Budějovicích. Pochází z úplné rodiny a má 3 sourozence. Starší sestra je rovněž učitelkou. Vyrostla v malé vesnici v okrese Jindřichův Hradec, v okresním městě se také narodila.

Již od dětství byla rodiči motivována k velmi dobrým akademickým výsledkům. Po dokončení základní školy si nebyla jistá volbou profese a díky dobrým školním výsledkům se rozhodla pokračovat na čtyřletém gymnáziu. V posledním ročníku střední školy si podala vysokoškolské přihlášky na přírodovědnou a pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Na přírodovědeckou fakultu však nebyla přijata. Po vzoru starší sestry nakonec nastoupila do prvního ročníku pedagogické fakulty, aprobace přírodopis – zeměpis pro druhý stupeň základních škol.

Aneta před nástupem na pedagogickou fakultu měla pouze minimální zkušenosti s prací s dětmi. Pro studium se rozhodla hlavně díky možnosti hlubšího studia přírodopisu, který ji po celou dosavadní školní docházku velmi bavil.

Během posledního roku navazujícího magisterského studia zvládala Aneta souběžně učit na soukromé střední škole v Českých Budějovicích v rámci částečného pracovního úvazku.

Mimo zaměstnání a povinné praxe během studia Aneta také vyučovala přírodopis nad rámec svých povinností, ve svém volném čase. Po domluvě s paní učitelkou, u které absolvovala souvislou pedagogickou praxi z přírodopisu, docházela vyučovat mineralogii v devátém ročníku základní školy. Tento rok, kdy Aneta během studia aktivně vyučovala, jsem započítala do její celkové praxe. Její praxe v oboru je 5 let, z toho 4 roky učila na plný pracovní úvazek a 1 rok vyučovala na částečný.

Po úspěšném ukončení studií hledala práci i mimo svůj obor, ale bez úspěchu. Nakonec využila nabídky ze strany soukromé střední školy, kde již částečně vyučovala. Byl jí nabídnut vyšší úvazek a asistentství studentovi s poruchou autistického spektra. Po dvou letech působení na zmiňované soukromé škole se Aneta rozhodla odejít. Necelý rok pak pracovala mimo obor. Následně nastoupila jako učitelka na základní školu v Českých Budějovicích, na které je zaměstnaná na plný pracovní úvazek do současnosti. Nyní je spokojená a jinou práci nehledá. Nebrání se však možnosti profesní transformace a více vědecky zaměřené práci, pokud by se v budoucnu naskytla příležitost.

Anetu jsem poznala po nástupu na střední školu. Obě jsme navštěvovaly stejné čtyřleté gymnázium, a i přes to, že Aneta je starší a chodila do vyššího ročníku, se z nás rychle staly dobré kamarádky hlavně díky společným zájmům a pevné přátelství nás pojí až do současnosti. V začátcích a fázi vzájemného seznamování jsem ji vnímala jako otevřenou, milou a zábavnou dívku, která se rychle seznamuje s novými lidmi a má spoustu přátel. Postupem času jsem ale zjistila, že Aneta je introvert a udržuje si kolem sebe menší počet blízkých přátel, ke kterým je vždy vstřícná a neváhá jim nabídnout pomocnou ruku. Během středoškolských let Aneta vynikala velmi dobrými studijními výsledky a se všemi spolužáky udržovala dobré vztahy.

## **MONIKA**

Monika, rodačka z Třebíče, vyrostla na vesnici u Nové Bystřice v okrese Jindřichův Hradec. Letos oslavila 32. narozeniny a momentálně bydlí v Českých Budějovicích. Pochází z úplné rodiny a má dva mladší sourozence, sestru a bratra. Po čtyřletém gymnáziu vystudovala na Jihočeské univerzitě obor český a německý jazyk pro střední školy. V rodině je jediným pedagogem.

Učitelskou profesí vždy vnímala kladně, školu od dětství navštěvovala ráda a učení jí bavilo. Od čtrnácti let se začala aktivně zapojovat do organizace volnočasových akcí pro děti v místě bydliště. S odchodem do krajského města ale postupně ztratila přehled o akcích a

z časových a distančních důvodů se do chodu nadále nezapojuje. Při studiu absolvovala pouze povinné praxe.

Po úspěšném absolvování magisterského studia Monika nastoupila jako učitelka českého a německého jazyka na všeobecné gymnázium v dojezdové vzdálenosti od domova. Na škole působila pouze rok, protože se rozhodla vrátit se do Českých Budějovic k doktorandskému studiu. To však nedokončila, nesplňovalo její očekávání. Následně se vracela zpět do praxe a získala místo učitelky na střední odborné škole v Českých Budějovicích, kde působí do současnosti. Během svého volna také vyučuje na jazykové škole a narázově doučuje. V současném zaměstnání je spokojená a neplánuje měnit zaměstnavatele ani kariérní odvětví. Po dobu své praxe neměla Monika jeden rok plný pracovní úvazek ve školství. Do celkového počtu let v praxi jsem jej ale započítala, protože se aktivně věnovala vedení jazykových kurzů a získávala zkušenosti.

Moniku jsem poznala díky jedné ze svých kamarádek - Monika je její starší sestrou. Všichni sourozenci mezi sebou mají hezké vztahy a kamarádka se o Monice často zmiňovala v pozitivním slova smyslu. Jako nejstarší ze sourozenců se o ně už od dětství starala a pomáhala jim například s domácími úkoly. Moniku jsem z kamarádčiných vyprávění vnímala jako srdečnou, citlivou a milou osobu se smyslem pro humor. Myslím si, že i dospívající studenti jistě uvítají mít ve svém okolí empatickou učitelku.

## **KATEŘINA**

Třetí respondentkou je třicetiletá učitelka přírodopisu a tělesné výchovy, Kateřina. Narodila se v Jindřichově Hradci, kde prožila s rodinou celé dětství a dospívání. Pochází z úplné rodiny a má mladší sestru. Kromě Kateřiny není v rodině další pedagog.

Po základní škole si nebyla jistá svou budoucí profesí a na přání rodičů začala studovat na místním gymnáziu. Nejvíce ji bavila biologie a tělesná výchova, které se rozhodla dál studovat na pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Její aprobace byla zaměřena na druhý stupeň základních škol.

Kateřina jako dítě jezdila na dětské letní tábory a během dospívání se začala brigádně zapojovat jako vedoucí. Na tábory jezdila po dobu studia na střední škole, ale během vysokoškolských studií z časových důvodů spolupráci ukončila. Mimo povinné praxe ve škole a účasti na letních táborech neměla před nástupem do praxe jiné zkušenosti s prací s dětmi.

Po získání magisterského titulu se snažila najít si zaměstnání v oboru, ale nebyla úspěšná. Začala tedy na plný úvazek pracovat mimo obor, jednalo se o administrativní činnost, která ji

ne bavila a profesně nenaplňovala. Po dvou letech se jí naskytla příležitost nastoupit jako učitelka na základní školu v Jindřichově Hradci, kterou se rozhodla přijmout. Na základní škole je zaměstnaná do současnosti a pracovní prostředí i kolektiv jí vyhovují.

Kateřinu jsem poznala skrze společné přátele, na jedné narozeninové oslavě. Od počátku mi bylo sympatické její chování a přátelský přístup ke všem pozvaným. Oslovila mě jako první a prostřednictvím uvolněné formy konverzace jsme se seznámily. Moji pozornost upoutala také její energická povaha a otevřenost. Sice se neznáme na hluboké osobní úrovni, nicméně si myslím, že Kateřina je vyrovnaná osoba, která díky své povaze lehce navazuje společenské kontakty.

## **PAVEL**

Posledním respondentem je Pavel, středoškolský učitel českého jazyka a hudební výchovy. Letos oslavil 33. narozeniny. Pochází z úplné rodiny a má dvě sestry, jednu starší a jednu mladší. S rodinou až do maturity na gymnáziu žil v Chomutově, kde se rovněž narodil.

Svá vysokoškolská studia chtěl zaměřit na management sportu, ale nebyl přijat. Nastoupil tedy do prvního ročníku pedagogické fakulty v Českých Budějovicích, kam se hlásil i jeho kamarád. Plánoval, že během prvního ročníku bude mít čas na důkladnější přípravu na přijímací zkoušky ke studiu managementu sportu v Praze. Nicméně ani druhý pokus se nevydařil a Pavel zůstal v Českých Budějovicích. Studium jako takové ho začalo bavit a po pěti letech získal magisterský titul s aprobací český jazyk a hudební výchova pro druhý stupeň základních škol.

Zaměstnání hledal primárně v oboru a následující školní rok hned nastoupil jako učitel na základní školu v dojezdové vzdálenosti 50 kilometrů od Českých Budějovic. Na škole zůstal dva roky a posléze začal pracovat na gymnáziu v Českých Budějovicích, kde je zaměstnán do současnosti. Profesně je spokojený a změnu v blízké době neplánuje.

Pavla jsem poznala během plnění své souvislé praxe ze zeměpisu. Na gymnáziu, kde jsem v rámci svého studia vyučovala vyšší ročníky, pracoval i Pavel. Od začátku se ke mně choval přátelsky a působil velmi vstřícně. Vnímala jsem ho jako profesionála, který i přes svůj mladý věk výborně zvládá pedagogickou činnost jako takovou, komunikaci i odbornou stránku svých předmětů. Během mého krátkého působení za škole se mi zdálo, že je Pavel oblíbený mezi ostatními učiteli. O přestávkách se ve sborovně hojně bavil s kolegy, panovala přátelská atmosféra.

## 4.4 Etické otázky výzkumu

Předkládaná diplomová práce pracuje s osobními zkušenostmi vybrané skupiny pedagogů. Všechny údaje jsou použity a publikovány s jejich plným vědomím a souhlasem. Rozhovory s účastníky probíhaly vždy v soukromí při důvěrné atmosféře. Rozhovory byly s jednotlivými účastníky vedeny odděleně. V kvalifikační práci nejsou zveřejněna žádná osobní data, která by mohla vést k identifikaci či poškození osob participujících na výzkumu. Jména respondentů byla změněna. Nahrávky rozhovorů byly po přepisu do textové podoby a vyhodnocení smazány.

Diplomantka ctí etický kodex schválený Českou asociací pedagogického výzkumu v roce 2010. Tento kodex zahrnuje etické otázky týkající se jak samotné realizace výzkumu, tak i jeho následné publikace. (ČAPV, 2010) Na téma zásadního významu dodržování etických zásad se ve své publikaci vyjádřili i Švaříček Šed'ová a kol. (2007). Podle kolektivu autorů každý realizovaný kvalitativní výzkum na poli pedagogických věd musí obsahovat část věnující se etické stránce práce. Etické zásady mohou být v práci nastíněny buď obecně, či v podobě jednotlivých principů.

## 5 Kazuistiky

Pátá kapitola diplomové práce se zabývá kazuistikami jednotlivých respondentů a obsahuje informace získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů realizovaných v rámci kvalitativního výzkumu předkládané diplomové práce.

### ANETA

Do maturity na střední škole si nebyla jistá svým budoucím povoláním, chtěla však studovat biologii v Českých Budějovicích, kde již bydlela její starší sestra. *„Přírodovědecká fakulta nabízela obory založené hodně na chemii, která mě na střední až tolik nebavila a takové studium mě tolik nelákalo. Nejvíc mě bavil přírodopis a později biologie. Na přírodovědnou fakultu jsem nakonec ani nebyla přijata... Pedagogická fakulta mě oslovila víc, odborné zaměření se mi líbilo a taky moje starší sestra tam již studovala a já tak měla představu o tom, co mám od takové školy čekat. Upřímně řečeno ten přírodopis pro mě byl stěžejní a těšila jsem se na studium, pedagogika jako taková pro mě ze začátku byla druhotná a takové to nutné zlo.“* Hlavní pro volbu školy byl **zájem o obor**, nikoli o **učitelství**, **to ji vůbec nelákalo**.

Aneta před nástupem na vysokou školu neměla žádné praktické zkušenosti s prací s dětmi, nicméně již během studia se snažila aktivně zapojit do praxe a získat potřebné zkušenosti v rámci svého volného času. Během **posledního ročníku** na pedagogické fakultě **vyučovala ve svém volnu hodiny mineralogie** na základní škole, kterou navštěvovala během souvislé praxe a s paní učitelkou se domluvila na **následné spolupráci**. V průběhu souvislé praxe z biologie ji práce s žáky **začala bavit** a její pohled a postoj k učitelství se začal měnit. Souběžně také získala **práci na částečný úvazek** na soukromé střední škole v Českých Budějovicích. Aneta se o pracovní nabídce dozvěděla od sestry, která na škole rovněž působila. Během prvního pohovoru s paní ředitelkou Aneta rovnou podepsala pracovní smlouvu a byl stanoven rozvrh, biologie na gymnázium a 1 hodina ekologie u studentů IT. *„V pátáku jsem se připravovala na státnice, psala diplomku a ještě učila v týdnu. Prvním rokem jsem tam měla, pokud si dobře pamatuju, měla um pět hodin přírodopisu a jednu hodinu základů ekologie.“* Nicméně bezprostředně po nástupu do zaměstnání se dozvěděla o spojování tříd IT a vyšších ročníků gymnázia. *„Měla jsem tedy během jedné vyučovací hodiny probrat dvě úplně odlišné látky. Třetí a čtvrtý ročník gymnázia probíral člověka a prvák, druhák IT základy ekologie. Tohle pro mě byl hodně velký šok, protože jako úplně začínající nováček studující pořád na*



*univerzitě jsem ještě ke všemu studovala aprobaci pro druhý stupeň základní školy. Takže moje první reálná zkušenost byl oříšek. Jak učit dvě odlišná témata v jedné společné hodině studenty střední školy. To mě poměrně dost vyděsilo.“*

Prvotní střet s realitou v zaměstnání přiměl Anetu **k zamyšlení se nad ukončením spolupráce** a odchodu ze školy, protože si nebyla jistá svými schopnostmi a vedením výkladu pro dvě odlišné skupiny studentů v jedné hodině. Tou dobou ale řešila i finanční ohodnocení a stálé zaměstnání s pravidelným příjmem by jí pomohlo, proto se rozhodla dát situaci šanci a nevzdávat se hned na začátku. „...*ale brala jsem to tak, že kdyby mi to výrazně ztěžovalo můj poslední rok studia, prostě s tím seknu. Ve finále jsem k tomu opravdu přistupovala tak, že získávám zkušenosti a po státnicích by se mi lépe hledala práce v oboru. Všichni zaměstnavatelé vidí rádi v životopisu alespoň nějakou praxi v oboru a zájem.“* Během prvních týdnů v zaměstnání Aneta čelila i **technickým problémům**. Škola nepoužívala učebnice a ona byla nucena hodiny připravovat ze svých materiálů. Zkušenost hodnotila kriticky a vnímala ji jako zátěžovou. V posledním roce studia tedy Aneta vedla jednak hodinu mineralogie a souběžně na zmíněné soukromé škole **učila 6 hodin týdně**.

Po ukončení magisterského studia Aneta hledala zaměstnání v oboru i mimo něj. „*Už jsem byla docela bezradná. Nakonec jsem zůstala na zmiňované soukromé střední škole, kde byl mi nabídnut vyšší úvazek a pak asistentství studentovi s autismem. Brala jsem to ze začátku jako přechodnou práci, že jak se objeví něco jiného, okamžitě dávám výpověď a odcházím.“* Pro nedostatek jiných nabídek se Aneta rozhodla zůstat na soukromé střední škole. Kromě učitelství zde působila i jako asistentka pedagoga. Aneta nebyla spokojená s vedením školy, opět učila spojené třídy a v kombinaci s asistentstvím to pro ni bylo náročné. „*Platově jsem se ani nepřibližovala platům na státních školách. Měla jsem také smlouvu na dohodu. Když mi odpadnuly hodiny, škola mi je nezaplatila... Přístup k pedagogům nebyl nejlepší a prostě jsem to brala tak, že je to jen jedna fáze a na takovém místě nebudu budovat kariéru.“* **Uvědomovala si řadu nevýhod** – nízký plat, práci na dohodu a navíc v tu dobu věděla, že na vedení se spolehnout nemůže. Dle jejích slov to rozhodně nebyl pozitivní start a uvažovala i o tom, zda je tato profese pro ni to pravé. „*Hodně jsem to řešila, nespočetněkrát obřečela. Situace jsem hodně probírala s kolegou, kterému jsem se upřímně několikrát svěřila, že to tam nedávám a snad odejdu pryč na pracák. Byly to spíš nešťastné okamžiky, ne že bych zanevřela na povolání pedagoga.“* V této době prožívala velké propady, určitou oporu našla u kolegy, kterému mohla své pochyby svěřit.

Jako **silně negativní zkušenost**, která pro ni byla zásadní, Aneta vnímá postoj vedení při řešení **konfliktu se žákem 3. ročníku** ohledně pololetní klasifikace. Student měl možnost

si známku vylepšit, ale nevyužil ji a ani se neomluvit. Dostal výslednou známku 3. Student ale u vedení požadoval lepší známku. „*Prý jsem mu neumožnila opravu známky a 3 ze zeměpisu mu zkaží vyznamenání na vysvědčení. Po podání stížnosti na mě nastoupilo vedení, že takové jednání z mé strany je zcela nepřípustné a přes čáru. Snažila jsem se vysvětlit, že hochovi byla dána možnost známku si zlepšit. On ji nevyužil. Doslova mi bylo řečeno, že si to mám při klasifikaci dobře rozmyslet. Dokonce za mnou přišlo několik kolegů, že bych mu opravdu měla dát lepší známku.*“ Anetu šokoval přístup vedení i některých kolegů, kteří se divili, proč studentovi nedala za 2 a zkazila mu vyznamenání. Vedení za Anetou pevně nestálo, ani když si někteří rodiče IT studentů chodili k vedení stěžovat na přísné známkování zbytečného předmětu o ekologii.

Aneta sama přiznala, že konflikty na pracovišti snášela **psychicky špatně**. „*Stavy, kdy jsem se cítila fyzicky i psychicky na dně, se reálně děly. Já jsem člověk, co si věci bere dost osobně. Třeba kritiku si hodně беру k srdci a dost mě to stresuje. Nemluvím o takové té zdravé a konstruktivní kritice, ale o tom, jak mě kritizovali rodiče, vedení a tak. Často jsem přicházela domů v slzách a otevírala všemožné internetové portály s volnými nabídkami práce. Vlastně se u mě objevovaly i problémy se spaním. V noci jsem se budila a přemýšlela o tom, jak to všechno dopadne a co za další pohromu mi přinese nový den v práci.*“ Kromě **přetížení** se tedy musela vyrovnávat s **kritikou** a odsouzením ze strany kolegů a **zpochybněním** svých pedagogických zásad. Prošla si obdobím, kdy chodila do práce se **strachem**, **svíral se jí žaludek a pocítovala nevolnosti** hlavně kvůli vedení. „*Ono to učení v hodinách, učení jak takové, bylo ve finále moje nejmenší starost. S tím jsem problém neměla, respekt jsem si u žáků dokázala vybudovat a myslím, že hodiny jsem měla připravené poctivě.*“ Aneta si dokázala postupně získat **respekt u studentů**, doprovázela ji pověst přísné, ale spravedlivé pedagožky. Dokonce jí **někteří studenti hodiny chválili** a oceňovali interaktivní přístup v hodinách. Opírala se také o vědomí, že připravuje hodiny pečlivě a vhodně.

Během těžkého období byla Anetě **velkou oporou kamarádka**, se kterou tou dobou bydlela. Pomáhala jí také vyrazit na **procházku a vyčistit si hlavu v přírodě**. „*Taky mi pomáhala rodina, když jsme podnikali různé rodinné aktivity. Postupem času jsem se snažila zaměřit na to, abych pořád jen neřešila stresové situace, neutápěla se v tom a snažila jsem si ty nehezké události tolik nebrat k srdci a nechat to být. A věnovat se něčemu jinému.*“ Oporou byla i rodina a společné akce. To vše jí pomohlo nesoustředit se jen na práci a obtíže v ní. Aneta pochopila, že je zásadní začít **oddělovat pracovní a osobní život**. „*Ty první dva roky jsem neměla v podstatě skoro žádný čas, kdy bych se nezaobírala samostudiem nebo prací. To*

*prostě vůbec není dobře. Začala jsem si svůj čas strukturovat. Třeba v pátek po práci jsem si řekla, že na práci dneska už nešáhnu a sobota je můj den na odpočinek a moje koníčky, které mi přinášely radost. Nic, práce počká do neděle a pak v rámci týdne.“* Díky lepší organizaci času si Aneta našla **více prostoru na setkávání se s blíznými a také na koníčky.** „*Jezdila jsem více domů a trávila více času v přírodě a na procházkách s naším psem. Příroda mě nabíjí a po procházce v lese jsem se cítila klidnější. Naplánovala jsem si pár geologických výprav. Taky jsem začala opět více číst, hlavně příběhy s detektivní zápletkou. Nebo mě ještě napadá, že jsem se vrátila k příležitostné tvorbě bižuterie z komponentů.“*

Právě **studenty** Aneta označila na největší hnací sílu, která ji udržela v zaměstnání. Díky výuce v menším počtu studentů si s nimi vytvořila hezké **vztahy.** Čas s nimi občas trávila i o přestávkách a dozvěděla se o jejich osobních problémech a životech. „*Pár z nich mi důvěřovalo natolik, že mi svěřili svoje trápení. Ne že bych dokázala jejich problémy vyřešit, spíš šlo o to, že jsem je vyslechla a nesoudila. Myslím, že se jim tímhle způsobem ulevilo, že jejich problém někdo vyslechne. Věřili mi a upřímně řečeno to pro mě byla veliká pocta.“* Anetě se osvědčilo přistupovat ke studentům individuálně a věnovat prostor jejich názorům v hodině a podporovat diskuzi. Byla **šťastná, že může předávat informace, motivovat studenty a podporovat jejich kritické myšlení.** „*Myslím si, že výhoda tohoto povolání je, že když se dělá dobře a získá se důvěra, můžeš jim jako učitel pomoci po stránce získávání vědomostí i po stránce lidské. Skutečnost, že jsem byla schopná vybudovat si se studenty dobrý vztah, získat jejich důvěru a prostě jim pomáhat a být částečně autoritou i oporou. Moc mě to naplňovalo a cítila jsem, že dělám správnou věc.“*

Do kolektivu učitelů Aneta dobře zapadla a s nikým neměla problémy. Sice neměla uvádějícího učitele, ale **když potřebovala pomoci a poradit, vždycky se někdo našel.** „*Třeba co se týče administrativy, to jsem přišla z fakulty hodně nepřipravená. Tvorba ŠVP, jeho úprava a tak. S tím mi hlavně pomáhaly kolegyně z kanceláře. Zkušenější učitelé mi dávali rady, jak komunikovat s rodiči a jak pracovat se žáky.“* Obsahová stránka z hlediska odbornosti však byla jen na ní, protože mezi kolegy nebyl nikdo se stejnou aprobací. Aneta by tou dobou velmi ocenila kolegu, se kterým by mohla odbornost konzultovat.

Při zamyšlení se nad tím, co by Anetě mohlo tenkrát pomoci lépe zvládat začátky v praxi, jednoznačně označila lepší přístup vedení. „*Kdyby si tenkrát vedení stálo za svým a stálo za svými zaměstnanci. To vidím teď ve svém současném zaměstnání. Vedení nám věří a při jednání s našťvaným rodičem se postaví za učitele nebo učitele rovnou přizve, aby se schůzky zúčastnil také. A je to ohromná výhoda, mám oporu. To mi v předešlé práci chybělo a já žila ve*

*strachu a stresu, že se nemůžu na vedení spolehnout.*“ Proto se Aneta rozhodla po **dvou letech práce na střední škole odejít**. Následující rok pak pracovala mimo obor a následně se vrátila k učitelství. Nastoupila na základní školu v Českých Budějovicích, kde působí do současnosti. Nyní je v zaměstnání spokojená, nelituje toho, že vystudovala pedagogiku. O své budoucnosti v oboru však mluví zdrženlivě. *„Všechno záleží na tom, co mi budoucnost přinese. Je to hodně náročné povolání. I když se snažím pracovat sama na sobě a psychohygieně, občas se dostanu do nějaké nepříjemné situace. Někdy si říkám, že bych radši měla klidnější povolání bez zodpovědnosti. Lákala by mě třeba práce v laboratořích...“* Momentálně však jinou práci aktivně nehledá.

### **Důležité body z kazuistiky**

- Nechtěla učit, zajímal ji obor biologie;
- Našla si práci v oboru během posledního roku studia na VŠ;
- Nastoupila na školu, se kterou již měla zkušenosti, a nebyla tam úplně spokojená;
- Měla za hodně práce a úsilí „málo peněz“;
- Konflikt s žákem a vedením kvůli klasifikaci, neustoupila ze svých požadavků;
- Našla vztah ke studentům, byli pro ni důležití;
- Těší ji předávat znalosti, motivovat ostatní;
- Oporou byli hlavně někteří kolegové, kamarádka, rodina;
- Naučila se oddělovat práci a osobní život.

### **MONIKA**

Monika vystudovala obor učitelství českého a německého jazyka pro střední školy na Jihočeské univerzitě. *„Práce učitelů mě jako dítě fascinovala. Do školy jsem chodila ráda a na základce jsem se to školy vyloženě těšila. Do páté třídy jsem navštěvovala vesnickou malotřídku a měli jsme úžasnou paní učitelku. Ona tehdy byla můj idol, moc hodná a vstřícná. Rozhodně jsem od raného dětství vnímala učitelskou profesi kladně.“* Při podávání přihlášek na vysokou školu byla pedagogika jejím **prioritním zaměřením**. Během dospívání pomáhala v rodné vesnici **organizovat volnočasové aktivity** pro děti. V rodině je jedinou učitelkou.

Po úspěšném zvládnutí magisterského studia Monika okamžitě nastoupila na všeobecné gymnázium jako učitelka češtiny a němčiny. *„První rok v praxi byl docela krutý a docela dost jsem to psychicky nezvládla. Když budu mluvit otevřeně, tak už po několika týdnech na podzim*

*mi bylo jasné, že prostě končím a jdu jinam.*“ Po celý zbytek školního roku na škole vyučovala s vědomím, že **ze zaměstnání odejde**. Na podzim Moniku kontaktovala její bývalá vedoucí diplomové práce o možnosti **studia doktorátu**, což Monika okamžitě přijala a po absolvování pohovorů již kolem Vánoc věděla, že se od nového školního roku vrací do Českých Budějovic. *„Na vysoké nám celou dobu studia třeba tvrdili, jak je aprobace pro střední školy výborná, protože naši budoucí studenti jsou již rozumní a vyspělí jedinci. Budeme s nimi moct jednat jako s dospělými a nebe bude bez mráček. Realita byla šok. Asi jsem za těch pět let studia měla trochu vymytý mozek a nerealistická očekávání, protože mě v lavicích opravdu nečekali rozumní a vyspělí lidé. To bylo drsné probuzení. Nejhorší bylo, že jsem neměla zastání ani ve vedení.“*

V začátcích praxe Moniku překvapila nevyzrálost studentů a setkávala se s **kázeňskými problémy** jako například vyrušování, odmítání a opisování. Nejvíce ji ale **zaskočilo jednání vedení** a jeho přístup k řešení vážných kázeňských přestupků. *„Po pár měsících na škole se mi stalo, že žák kvinty si v hodině němčiny na lavici vyndal sáček s marihuanou a papírky a začal si balit jointa. V první chvíli jsem nemohla uvěřit vlastním očím. Sáček i všechno ostatní jsem mu zabavila a razantně poučila o jeho chování. Po hodině jsme spolu šli do ředitelny. Čekala jsem, že vedení kontaktuje rodiče žáka, Policii ČR a celý incident se bude dál řešit. K mému úvodu pan ředitel pouze žáka poučil o nevhodnosti jeho chování v hodině, že by takové věci neměl nosit do školy.“* Ředitel následně chlapce propustil, aby se připojil ke své třídě na další vyučování. Monice bylo navrženo, aby na konci školního dne vrátila studentovi zabavené předměty, protože jsou drahé. Z incidentu byla Monika rozrušená a překvapená jednáním vedení, které se neslučovalo s jejími morálními i pedagogickými zásadami. **Vedení ji zklamalo.**

Monika při svém vyprávění zmínila, že **konfliktních situací se žáky** zažila nepřeberné množství. Vzpomněla si na incident s žákyní druhého ročníku, který se odehrál kolem pololetí. Třídě byl předem ohlášen pololetní test s vyšší hodnotou známky, nicméně úspěšnost byla nízká. *„Zmíněná žákyně si po rozdáni opraveného testu stoupla a otevřeně mě kritizovala. Test byl moc těžký, moc obsáhlý. Nemůžu si dovolit dát třídě špatné známky, protože to jen ukazuje na to, jaká jsem mizerná učitelka. Je to moje ostuda. No, jak mám asi hodnotit prázdný test pouze s vepsaným jménem žáka? To je jasná nedostatečná. Slečna rovněž nezapomněla dodat, že si klidně půjde stěžovat na vedení. Mě prý můžou vyhodit lehce, ale je jako žáky ne. Bez žáků by škola zkrachovala.“* Takové chvíle byly pro Moniku **obzvláště těžké**, protože soustavně **necítila podporu ze strany vedení** a začínalo jí docházet, že žáci vědí o problematických vztazích mezi vedením a zaměstnanci a někteří studenti se z tohoto faktu snažili vytěžit

maximum. Protože se Monika necítila podporovaná ze strany vedení, na řešení kázeňských přestupků svých žáků s vedením **rezignovala**. Na základě negativních zkušeností z minula byla přesvědčena, že by vedení nezasáhlo adekvátně.

**Problémy s vedením** začaly gradovat po prvních **rodičovských schůzkách** na konci října. Pro Moničin postoj k vedení byla tato **zkušenost zlomová**. Schůzky probíhaly v poklidu a přišlo za ní jen pár rodičů, se kterými si v poklidu popovídala a probrala prospěch jejich dětí. Jenže druhý den zjistila, že za učiteli v podstatě chodí jen spokojení rodiče. *„Nespokojení chodí rovnou za ředitelem, který nás druhý den obcházela a řval po nás. V podstatě jsem se jsem snažila odtušit o co se jedná, protože situace, které mi popisoval, mi absolutně nic neříkaly a jako by se ani nestaly v mých hodinách. Nechácala jsem. Když skončil svůj dramatický výstup a já chtěla říct svůj pohled na věc, otočil se a odešel. Vůbec ho to nezajímalo. Vyřešil problém tím, že po mně řval a nazdar. To byl jeden z okamžiků, kdy jsem si uvědomila, že tam zůstat nemůžu. Pod takovým člověkem pracovat nelze, tedy pokud máte nějakou sebeúctu a alespoň zbytky psychického zdraví.“* Následující den po třídních schůzkách obcházela ředitel učitelský sbor a neváhal s **křikem ponížít jednotlivé učitele před celou sborovnou** na základě stížností od často dezinformovaných rodičů. *„Já z toho byla na zhroucení, protože většina obvinění se ani nezakládala na skutečnosti. Já se k tomu pomalu nemohla ani vyjádřit. Ředitel věřil rodičům a rodiče věřili tomu, co jim jejich syn/dcerka doma napovídali. Po první zkušenosti jsem nemohla několik nocí pořádně spát, byla jsem vyřízená, jak to absolutně nezvládám a profesně selhávám. Pak mi ale kolegyně řekly, že to je standardní situace a nemám si to brát moc osobně.“* Pro začínající učitelku bylo **psychicky náročné snášet kritiku** ze strany vedení, ze strany rodičů i ze strany žáků v hodinách. Zásadním impulsem pro budoucí ukončení spolupráce z Moničiny strany bylo **neadekvátní chování vedení** a fakt, že nedostala prostor vyjádřit se k incidentům. Její pohled na věc vedení nezajímalo.

Pro Moniku byla velkým překvapením reakce vedení, když oznamovala své přijetí do doktorandského studijního programu a **ukončení spolupráce** s gymnáziem po prvním roce. Ředitel vypadal zaskočeně a dokonce prý s Monikou počítal do dalších let. Od **začátku si totiž nebyla jistá svým místem**. Při nástupu na školu jí bylo jasně řečeno, že škola sice přijímá dva učitele češtiny, ovšem jejich budoucnost je nejasná a výhledově se počítá pouze s jedním. Monika tuto informaci pochopila tak, že pokud má být někdo v budoucnu propuštěn, bude to ona. Druhý kolega s aprobací český jazyk byl totiž zkušený učitel s praxí v oboru. Ve finále ale byli ve stresu z propuštění pro nadbytečnost oba.

Vztahy mezi **kolegy** Monika **hodnotila kladně** a dle jejího názoru učitelský **sbor „táhnul za jeden provaz“**. Tmelila je nespokojenost s postupy vedení školy. Starší kolegyně

se jí snažili pomáhat a usnadnit začátky i přes to, že neměla svého uvádějícího učitele. Sborovnu sdílela s kolegy, kteří měli stejnou aprobaci a Monika s nimi často probírala osnovy a otázky oborového zaměření. Agenda pro ni nebyla až tolik složitá, nicméně oceňovala pomoc kolegů a názorné ukázky.

Z hlediska organizace práce a **časového managementu** Monika vnímala první rok jako **náročný a stresující**. Téměř všechnen volný čas doma věnovala přípravám na hodiny i přes to, že na němčinu měla dostatek učebnic a doplňkových materiálů. *„Doma jsem byla mírně vystresovaná u příprav, ve škole vystresovaná z vedení školy a neukázněných žáků. Tak pořád dokola. Spát jsem chodila stabilně ve 2 až 3 ráno a vstávala v 6:20. Díky tomu ustavičnému stresu mě to pořád hnalo dopředu a zvládala jsem to. Moje hrací síla byl stres a hektolitry kafe.“* Monika se také ze začátku snažila **organizovat výlety zaměřené na rozvoj komunikačních schopností** v německém jazyce a pořádat kulturní akce jako například výlet do divadla. Organizačně se potýkala s mnoha komplikacemi. *„Mrzelo mě taky, že vedení neocenílo moji snahu připravit pro žáky kulturní zážitek ze své dobré vůle. Pouze mi bylo oznámeno, že příště bych měla vzít studenty někam v rámci Českých Budějovic, protože Praha je zbytečně daleko. Organizace mě stála dost úsilí a ve výsledku jsem se cítila demotivovaná k tomu, abych něco podobného v budoucnu opakovala.“* I přes pracovní vytíženost se Monika snažila **připravovat kulturní akce pro žáky nad rámec svých povinností**, protože jim chtěla zprostředkovat oživení výuky a **motivovat je ke studiu** německého jazyka. Mrzelo ji, že její snaha nebyla doceněna vedením.

Během těžkých chvil nacházela Monika **oporu hlavně v kruhu rodiny a blízkých přátel**. Posilovala ji myšlenka, že v práci zůstává pouze na ohraničený **časový horizont** a se začátkem letních prázdnin odchází. Finančně se její **plat** pohyboval výš než podpora v nezaměstnanosti, proto se Monika rozhodla zůstat na škole až do samého konce. *„Když jsem domů chodila vyloženě na dně, rozebírala jsem problémy s mámou a pak hlavně se ségrou. Ony byly moje hlavní opora doma. Pak jsem si hodně psala a volala s blízkou kamarádkou, co se mnou studovala na univerzitě a probíraly jste to každou chvíli. Ona taky učila, jenže její zkušenost nebyla ani zdaleka tak vyhrocená. Díky ní jsem věřila, že na jiných školách je situace o poznání příjemnější. Jak jsem se mohla někomu blízkému svěřit, tak se mi potom ulevilo.“* Největší oporu nacházela v rodině a kamarádce, se kterou mohla zážitky ze zaměstnání probrat. **Svěření se jí přinášelo úlevu**. Monika se také věnovala **koníčkům** jako například tvorbě blogu, kam vkládala glosy ze svého pracovního života. **Tvůrčí psaní** jí pomáhalo se sebevyjádřením a přinášelo duševní klid. Blog již neexistuje, protože na něj Monika přestala mít čas a po pár letech jej zrušila. *„A ještě bych mohla zmínit vodku s džusem. To taky byla moje berlička.“*

*Opravování testů a džusík byla moje rutina, jinak bych u toho snad brečela. Každopádně po poradách ve škole jsem pak sahala primárně po vodce čisté.*“ V době plně vypjatých událostí Monika často **sahala po alkoholu**, jako po rychlé úlevě a úniku od negativních myšlenek a pocitů. Monika **před tím nebyla zvyklá pít** ve větší míře, v její rodině není zvykem pít alkohol. Po změně pracovního prostředí samovolně přestala s častou konzumací alkoholických nápojů. *„To dusno v práci mě ale nějak donutilo dát si po večerech něco ostřejšího, abych se uvolnila a nechala to alespoň na chvíli plavat. Jak jsem nikdy nebyla moc zvyklá pít, stačilo mi k lepší náladě málo. Po změně zaměstnání můžu říct, že jsem se vrátila ke svému původnímu já a na skleničku chodím příležitostně.*“

Podle Moničina názoru by jí první rok v praxi usnadnilo **lepší vedení školy**, které vnímala jako katastrofu obzvláště pro učitele začátečníka. *„Zkušenější kolegové to tam relativně zvládali a drželi se. Ty zkušenosti a životní nadhled udělaly svoje. Většina z nich rovněž měla rodiny, které byly závislé na jejich výplatách... Kdybych byla splachovací a bylo mi všechno jedno, hned by to tam bylo lepší.*“ Monika chápe, že zkušenější kolegové byli schopní na gymnáziu dlouhodobě pracovat díky vybudované psychické odolnosti a životnímu nadhledu. Sama si myslí, že nyní by celou zkušenost rovněž prožívala jinak. Pro začínající učitelku to však bylo **extrémně náročné a stresující pracovní prostředí**.

S odstupem času nahlíží Monika na svůj první rok v praxi méně kriticky a z negativních zkušeností lze podle ní čerpat **mnoho zkušeností a pozitiv**. *„Sice to pro mě bylo jedno z nejhorších období v životě, ale taky zdroj zkušeností. Jak se říká, to zlé mám za sebou a teď to může být jen a jen lepší. Přerovнала jsem si hodnoty a uvědomila si, jak by to mělo a nemělo na pracovišti vypadat.*“ Dokonce je stále **v kontaktu s některými bývalými kolegy** a našla si mezi nimi dobré přátele. Dle jejího názoru problémy se studenty a kázní jsou vždycky nějak vyřešit, klíčovou roli ale hraje vedení školy. *„Po téhle zkušenosti jsem se naučila radovat se z příjemných drobností v práci a víc si jich vážit.*“ Spolu s nabytými zkušenostmi Monika vzpomíná na část příhod se studenty s humorem. Bere je s **nadhledem a dokáže se jim zasmát**. Například má doma schovaný tahák s autogramem studentky či zabavené herní figurky ze hry Člověče, nezlob se!

Kdyby tenkrát Monika měla zkušenosti s praxí, kterou během let strávených za katedrou získala, jistě by se v náročných situacích chovala jinak. Po zamyšlení uvedla, že by se rozhodně tolik nebála vedení a více by si **stála za svým názorem**. *„Chtěla jsem mít s žáky přátelský vztah vybudovaný na otevřeném přístupu. Obávala jsem se, že by mě jinak vnímali jako přísnou mrchu. Teď vidím, že to nebyla dobrá volba.*“ Vyvarovala by se také **přehnaných očekávání** a zavedla **přísnější postihy** za porušení kázně.



Po prvním roce plném negativních zkušeností a stresu ale Monika začala opět z **finančních důvodů** přijímat nabídky na **vedení jazykových kurzů**. „*Navíc mi to dokázalo, že dokážu ostatním něco předat a naučit je. Vždycky je to o přístupu žáka a jeho chuti se učit a osvojit si nové vědomosti.*“ Když pak zanechala studia doktorátu, rozhodla se **dát učitelství** na střední škole **další šanci**. Nastoupila na střední odbornou školu v Českých Budějovicích, kde pracuje do současnosti. Na škole dobře zapadla do učitelského sboru a od začátku vyučovala třídy s nekonfliktními žáky. Problémy s vedením rovněž nemá. „*Všechno najednou vypadalo jinak, tak nějak správně. Cítila jsem se opět v pohodě a měla chuť do práce. První práci jsem opouštěla zdeptaná a demotivovaná. Nechtěla jsem ale věřit, že takhle se to děje všude, a proto jsem tomu dala ještě šanci a nastoupila do jiné školy jako učitelka. Ten rozdíl v přístupu byl neskutečný. Když nastal problém, mohla jsem to s vedením a paní ředitelkou probrat.*“ Monika byla v kontaktu s kamarádkou, se kterou studovala na vysoké škole. Díky **vyprávění kamarádky** věděla, že na **jiných školách panují lepší podmínky**, což ji motivovalo k nastoupení na jinou střední školu.

Svou budoucnost Monika vidí v učitelském oboru a neplánuje změnit profesi. **Efektivní učení ostatních jí přináší radost**. Těší ji sledovat proces **zdokonalování svých studentů** hlavně v rámci německého jazyka. V současném zaměstnání se jí líbí a chválí dobré vztahy na škole. „*První rok mě to vyloženě ubíjelo, nyní mě spíš kontakt s žáky ve třídě právě naopak dobíjí. Finančně to také není špatně ohodnocené a doučování je navíc dobrá možnost přivydělání. Ani během nejtěžších momentů si nepamatuji, že bych chtěla definitivně skončit jako učitelka. Došlo mi, že ale chci být učitelka kdekoli jinde.*“ V současném zaměstnání je Monika spokojená a učitelství jí přináší **pocit uspokojení a dobře odvedené práce** v podobě rozvoje studentů.

### **Důležité body z kazuistiky**

- Učitelství bylo prioritním oborem;
- Problémy s kázní v hodinách;
- Incident s marihuanou s hodině – neadekvátní zásah vedení;
- Vedení ji zklamalo, neměla zastání;
- Kritika ze strany vedení, rodičů a žáků;
- Dobrý pracovní kolektiv;
- V práci zůstala hlavně díky kolegům a platu;
- Odchod na studium doktorátu;

- Na současné škole spokojená;
- Učitelství ji baví, chce pomáhat studentům a rozvíjet jejich schopnosti;
- Pocit, že dělá správnou věc.

## KATEŘINA

Na čtyřleté gymnázium se přihlásila hlavně na popud rodičů, kteří v ní viděli akademicky nadanou dívku a snažili se Kateřinu podporovat v dosažení kvalitního vzdělání připravujícího ji na vysokoškolská studia. Již během středoškolských let získala první zkušenosti s prací s dětmi, o letních prázdninách působila jako **vedoucí na dětských táborech**. Díky tomu se **začala zajímat o pedagogiku** a nakonec vystudovala obor tělesná výchova a přírodopis na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. *„Ta práce s menšími dětmi na táborech mě bavila. Jsou takové spontánní a plné energie. Nešla jsem ale na mateřinky ani na učitelství pro první stupeň, protože absolutně nemám hudební nadání. Neumím zpívat, neumím hrát na žádný hudební nástroj.“* Během studia na vysoké škole byla z časových důvodů nucena upustit od participace na letních táborech, i když ji tato práce bavila.

Po dokončení magisterského studia Kateřina pracovala **dva roky mimo obor**. Po promoci sice hledala zaměstnání na pozici učitelky, ovšem nebyla úspěšná. *„Byla to taková nešťastná doba, protože jsem životopisy posílala v době, kdy hodně škol už mělo hotové úvazky na nový školní rok. Tak jsem hledala i mimo svůj obor. Skončila jsem v kanceláři jako administrativní pracovnice ve firmě, co se zabývala distribucí očních čoček. Vydržela jsem tam 2 roky a práce mě vůbec nebavila.“* Kateřinu pracovní pozice zaměřená na administrativu nenaplňovala, nebavila ji a toužila po změně. V zaměstnání setrvala dva roky a pak se jí naskytla možnost nastoupit jako **učitelka na základní školu** v místě bydliště.

Kateřina vnímala **dvouletou prodlevu** mezi ukončením studií a nástupem do praxe jako faktor, který ji **znevýhodňoval**. Dle jejích slov vypadla z rutiny a zapomněla většinu praktických informací o školské administrativě. *„Na začátku jsem měla velké problémy s volbou tematických plánů a ŠVP a i s projektovou výukou v přírodopise. Náročná pro mě byla příprava vyučovacích hodin. A to opravu hodně. Hlavně časově to bylo namáhavé, protože jsem musela všechny přípravy dělat od nuly. Z hodiny na hodinu. A jak jsem v tom ještě nebyla zběhlá, všechno mi děsně dlouho trvalo. Tou dobou jsem ze všeho byla vyjevená a vystresovaná. Můj uvádějící učitel mi byl oporou a snažil se mi pomáhat a pochopit chod školy.“* Kateřina se **obávala, že bude čelit předsudkům** založených na jejím věku a dosažené praxi. Ve 26 letech měla být učitelkou s alespoň částečnou praxí, nicméně Kateřina byla úplně nováček a tedy se

nevyvarovala začátečnických chyb. Na škole jí byl přidělen **uvádějící učitel**, jenž se jí během prvního roku na škole intenzivně věnoval, pomáhal jí a **byl pro ni velkou oporou**. „*Kolektiv byl moc dobrý. I když ze začátku jsem si nebyla úplně blízká se staršími učiteli, měla jsem problémy se s nimi sblížit. Protože oni si udržovali odstup a o přestávkách a při obědě se se mnou moc nebavili. Na začátku jsem třeba k nelibosti kolegů opakovaně zapoměla na dozory o přestávkách nebo zapoměla zapsat do třídnice. Ale byly to drobnosti a vždycky jsme si to mezi sebou vyjasnili. Já si pak začala dávat více pozor. Až na jednu starší kolegyni, která svoje připomínky chodila svěřovat zástupci ředitele a ne přímo mně. To je pak ale vyřešilo, kolegyni jsem se došla za svoje začátečnické chyby omluvit a nakonec se mi i ona omluvila. Nyní spolu vycházíme dobře.*“ Kolektiv na škole Kateřina vnímala spíše pozitivně i přes to, že ze začátku čelila drobným problémům s komunikací. Po se po čase **plně začlenila do učitelského kolektivu**, kde vládla **přátelská atmosféra**.

Mimo nejasností ohledně **školské administrativy** a **časové náročnosti** příprav na vyučování čelila Kateřina primárně **problémům s kázní**. „*A ještě jak jsem byla nová a nezkušená učitelka, zkoušeli to a testovali moje limity. První měsíce byly fakt náročné, to jsem i chvílemi pochybovala o svých schopnostech. Po pár měsících, kolem Vánoc, se to zlomilo. No, chvíli to trvalo a pak jsme se šli a vysvětlili si, jaká jsou pravidla a že já ze svých nároků a požadavků na kázeň slevovat nebudu. Po Vánocích se situace uklidnila a já začala normálně učit bez toho, abych půlku času musela nabádat děti k práci bez vyrušování a odmlouvání a dohadování, co budou a nebudou dělat.*“ V přírodopise se setkávala nejčastěji s **vyrušováním a odmlouváním**, v hodinách tělesné výchovy pak čelila výmluvám, proč se žáci nemohou zapojit do pohybových aktivit. Někteří žáci si doma záměrně zapomínali cvičební úbory a několikrát se Kateřině stalo, že jí dali **zfalšované omluvenky** z hodiny tělesné výchovy. „*Bylo pro mě těžké přijmout fakt, že nejsem přirozená autorita a musím si svoje místo mezi žáky získat.*“ Během prvních měsíců měla Kateřina problémy zvládnout žáky a udržet si kázeň v hodinách. Také nebyla zvyklá na to, že jí mladší žáci **neberou jako autoritu** a plně ji nerespektují. Takové chování bylo v rozporu s tím, co zažívala na dětských táborech, kde byla z pozice vedoucí brána vážně.

**Problémy s nespolupracujícími žáky** se nejprve snažila řešit v hodině domluvou. Posléze po domluvě s vedením **volala rodičům**. „*Vedení jsem o problémech průběžně informovala, bavila jsem se o tom s ředitelem i zavádějícím učitelem. Dohodli jsme se na postupu. Tedy že žákům dáme varování, a pokud se jejich přístup nezmění, dostanou v pololetí horší známku. Pokud dojde ke zlepšení, mohou pochopitelně na konci roku získat jedničku. Kdyby se situace nezlepšila za celý rok, na konci školního roku by pak následovaly kázeňské*

*postihy.*“ Před třídními schůzkami byla Kateřina nervózní a čekala otevřenou konfrontaci s nespokojenými rodiči kvůli zhoršeným známám z tělesné výchovy. Dorazilo jen pár rodičů a nakonec vše proběhlo bez zbytečného dramatu. Kateřinu uklidňovalo, že je na klasifikaci a postupu **řešení předem domluvená s vedením** a věděla, že v případě potřeby ji vedení podrží. Vedení pro ni bylo velkou oporou.

Během náročného období byl v zaměstnání Kateřině největší **oporou** její **uvádějící učitel**, na kterého se vždy mohla obrátit a dostávala od něj spoustu užitečných rad. Spolehnout se mohla i na **vedení školy** a dobrý **pracovní kolektiv**. Doma pak **přítel**, který ji vždy dokázal empaticky vyslechnout. *„Na jednu stranu ho obdivuji, že to moje věčné remcání na nevydařené hodiny vydržel. Mokrát jsem byla zoufalá a brečela jsem nad přípravami, že se tak snažím, a děti stejně nebudou dávat pozor.“* Kromě podpory od ostatních nacházela Kateřina únik od reality během **sledování oblíbeného seriálu**. Hlavu si také pročistila během **sportu** a fyzických aktivit, chodila pravidelně běhat, pomáhala přítelově mamince na zahradě a pomáhala jí i jízda na kole.

Kateřina se domnívá, že by jí v těžkých chvílích **pomohlo mít v okruhu blízkých osobu**, která by byla rovněž **pedagogem**. Sama v rodině žádného nemá a se spolužáky z vysoké školy postupně ztratila kontakt. *„Asi by bylo fajn mít někoho blízkého, se kterým bych si o svých problémech mohla popovídat. Slyšet i osobní příběhy z jeho začátků. Ona starší generace učitelů moc nechce mluvit o svých těžkostech v začátcích. Myslím si, že to asi berou jako nějaký druh selhání a studu. Něco, o čem se nemluví. Přitom se není za co stydět. Ráda bych si vyslechla zkušenosti ostatních, věděla bych, že i pro ostatní to byla náročná doba. Že jsem nebyla sama. Že je to normální jev.“* Kateřina měla oporu jak na pracovišti, tak i doma a u svých blízkých. I když měla s kolegy v práci kladný vztah, cítila, že o svých začátcích v praxi nechtějí otevřeně mluvit, což by právě během těžkých chvil ocenila. Vyzdvihla i důležitost **domácích mazlíčků**, kteří jsou podle ní těmi nejlepšími terapeuty. Kdyby mohla, pořídila by si psa.

V **začátcích praxe** se Kateřina potýkala se **smíšenými pocity**, nebyla si jistá, zda dokáže do učitelství naskočit po dvouleté pauze mimo obor. Během prvních pár měsíců si říkala, že mohla zůstat v klidném administrativním zaměstnání a měla by klid i více peněz. Jenže sedavé zaměstnání jí nepřinášelo radost. *„Postupem času jsem se naučila ve škole pracovat a zvykla jsem si tam, jako nechtěla bych se do minulé práce už nikdy vrátit. Učitelství mě vnitřně uspokojuje a já jsem hrdá na to, že částečně vychovávám budoucnost národa. Teď mám víc zkušeností a s respektem problémy nemám. Na začátku jsem asi udělala tu chybu, že jsem se snažila být moc mírná a jen domlouvat. Být učitelka – kamarádka. To se mi nevyplatilo.*

*Ted' vím, že je dobré být přátelská a chápavá, ale mít jasně stanovený řád a pravidla, která se nemění.*“ Kateřina se v začátcích potýkala s **nejistotou ohledně svých schopností**, i když se do nového zaměstnání těšila. Se změnou pracovního místa si ale finančně pohoršila a její **výplata se snížila**. Kateřina přiznala, že pokud by si byt pronajímala sama a musela platit všechny výdaje domácnosti sama, plat učitelky by pro ni nejspíš nebyl lukrativní. Postupem času si **našla k žákům cestu** a práce jí přináší **radost**.

Práce s dětmi ji bavila od střední školy a **profesně se chce rozvíjet** ve vystudovaném oboru. Užívá si také rozdílnou dynamiku v hodinách přírodopisu a tělesné výchovy. *„V tělocviku je to hodně i o té legraci a radosti z pohybu. Děti, které jsou v přírodopise pasivní, se najednou začnou projevovat při týmových hrách v tělocviku. Jsem ráda, že je mám možnost poznat i z jiné stránky. V tělocviku je atmosféra taková uvolněnější, protože není mým cílem děti známkovat, ale podporovat jejich vztah k pohybu. V přírodopise jsem více přísná, v tělocviku zase s dětmi více žertuji. To si užívám. A hodně žáky chválím. Všimla jsem si, že když děti slovně chválím v tělocviku, tak mi postupem času začali více pracovat i v přírodopise a jsou aktivnější. Z toho mám vždycky radost.“* Kateřina se během praxe snaží přistupovat k žákům individuálně a hodně je chválit za dílčí úspěchy a drobnosti. **Motivací** pro odvádění co nejlepšího pracovního výkonu je pro ni skutečnost, že dobrý **pedagog může pozitivně ovlivnit žáka** a jako přístup k učení i škole jako takové. Učení a **předávání vědomostí** ji naplňuje.

Celkově Kateřina **zhodnotila** svůj **první rok v praxi kladně** a vnímá ho jako zdroj cenných zkušeností. Domnívá se, že s pomocí kolegů a vedení zvládla nástrahy potkávající nové učitele obstojně. Některé věci by však s odstupem času udělala jinak. *„Kdybych se ale mohla vrátit zpět a udělat věci jinak, asi bych si řekla, že některé věci nemá smysl tolik rozebírat. Začala bych více selektovat to, co je důležité a co není. Co si třeba musí žáci vyřešit mezi sebou sami bez ustavičného zasahování učitele. Taky bych hned od začátku jasně zvolila pravidla a nenechala žáky skákat mi po hlavě.“* **Sebereflexí** Kateřina došla k závěru, že první rok pro ni byl důležitý a měla štěstí na dobrého zaměstnavatele i kolegy, kteří jí pomáhali. Přehodnotila také svůj přístup k žákům a snaží se vyvarovat toho, aby byla **příliš benevolentní**.

### **Hlavní body kazuistiky**

- Účastnila se dětských táborů jako vedoucí;
- Chtěla být učitelkou;
- 2 roky práce mimo obor;

- Na začátku pochybnosti o sobě;
- Setkala se s dobrým vedením i kolegy;
- Problémy s kázní – omlouvání, vyrušování, falšování omluvenek;
- V práci měla zastání u vedení, pomoc od uvádějícího učitele;
- Oporou jí také byla rodina, přátelé, přítel a koníčky (sport, sledování seriálů);
- Našla si cestu k žákům, vybudovala si respekt a snaží se je motivovat;
- Práce ji baví, cítí se užitečná a chce pozitivně ovlivňovat žáky, což je její velkou motivací k profesnímu zdokonalování.

## PAVEL

Ke studiu pedagogiky se dostal náhodou a **učitelem v podstatě být nechtěl**, pedagogiku začal studovat z důvodu nevydařených přijímacích zkoušek na jinou školu s odlišným zaměřením. *„Více mě lákal sportovní management, na ten jsem si tehdy dával dvě přihlášky. Jednu do Liberce a druhou do Prahy. Do Liberce jsem byl přijat, ale více jsem tíhnul k Praze, kam mi to nevyšlo. V Liberci se mi některé věci nelíbily. To mě odradilo a nešel jsem tam. Dopadlo to tak, že jsem se rozhodl jít na rok ze srandy na nějakou hudebku s češtinou tady v Českých Budějovicích na pedáku. Plánoval jsem, že se během roku připravím na přijímací řízení do Prahy a za rok tam nastoupím do prvního ročníku. Jenže jsem do té Prahy opět nebyl přijat a zjistil jsem, že rok bez matematiky byla moc dlouhá doba a ty přijímačky už nikdy neudělám. Tak jsem z nouze ctnosti zůstal na oboru učitelství český jazyk a hudební výchova pro druhý stupeň základní školy.“* Do Českých Budějovic se Pavel přihlásil společně se svým kamarádem, se kterým po dobu vysokoškolských studií i bydlel. Na školu ale nastupoval bez předešlých zkušeností s prací s dětmi a v začátcích studia si **nebyl jistý, zda chce profesi v budoucnosti vůbec vykonávat**. *„Studium mě celkem bavilo. Žádná praxe v prváku tou dobou nebyla, takže jsme to povolání neřešili. Většina z nás ani nevěděla, jestli nás učitelství bude bavit. Povolání jsem neřešil. Až do čtvrtáku jsem vůbec netušil, jestli to povolání budu v budoucnu dělat, anebo ne.“* V průběhu studia Pavla začal zajímat obor z pohledu odborných předmětů jeho aprobace, **pedagogické předměty vnímal okrajově**. Nad učitelskou profesí během prvních let studia nepřemýšlel a užíval si studentská léta.

Po úspěšném studiu ihned nastoupil na základní školu, kde působil dva roky, posléze přešel na gymnázium, kde působí do současnosti. Petr je jediným respondentem, který od začátku a **nepřerušeně pracuje ve školství**. Praxe na základní škole ho však **nebavila** a

uvažoval o odchodu ze zaměstnání. Hlavně z důvodu dlouhého **dojíždění** do zaměstnání, kvůli kterému denně vstával v 5 hodin ráno a vracel se domů až večer. Souhrou okolností dostal po dvou letech nabídku z gymnázia, kde ho práce učitele začala naplňovat. „*Praxe na základní škole mě nebavila, tam jsem si říkal, že s tím seknu. Po dvou letech jsem přešel na střední školu, gymnázium. Tam mě to začalo bavit. Mimo jiné i proto, že jsem si musel to vzdělání průběžně doplňovat, abych mohl ty studenty na gymplu učit. Což je asi největší hnací motor. A naopak největší problém učení na základce byl v tom, že jsem spíš ztrácel ty vědomosti. Na druhém stupni nejsou akademické vědomosti ve výuce používány a člověk začne postupně zapomínat. Zjistil jsem, že jsem nepřečetl ani jednu knížku za rok a že se prostě nevzdělávám dál. K tomu mě ale učení na škole střední nutilo. To mi hrozně vyhovuje až do dneška, proto pořád zůstávám v oboru. Potom taky pozitivní zpětná vazba od studentů i kolegů na střední škole.*“ I přes to, že učení žáků základní školy ho nebavilo, Petr vnímal **klima školy pozitivně**. Kolegové ho mezi sebe přijali a snažili se mu v začátcích pomáhat. Vedení rovněž vnímal kladně a nevnímal žádné výraznější problémy v komunikaci mezi vedením a zaměstnanci, školou a rodiči.

Po nástupu do praxe zvládal Pavel, jako jediný ze zúčastněných výzkumu, připravovat vyučovací hodiny bez většího stresu a časového presu. **Organizačně se rychle adaptoval** na chod školy a administrativní část své práce si osvojil za pomoci zkušenějších kolegů. Sám ale přiznává, že jeho **přípravy nebyly časově náročné** hlavně díky jeho aprobaci. Připravoval se hlavně na hodiny českého jazyka a hudební výchova mu nezabrala tolik času.

Problém mu však činila samotná organizace v hodinách, kdy mu výuku narušovali **neukáznění žáci**. Pavel vnímá usměrňování žáků jako **nejtěžší momenty**, kterým musel v začátcích čelit. „*Udržení kázně na základní škole druhého stupně. To byl největší masakr. To nováček v praxi prostě neumí. Za začátku vůbec až na pár výjimečných jedinců, ale jinak prostě člověk tohle ani umět nemůže. To jsou schopnosti, které se učitel učí až skrze praxi. To samé učení jako takové, začínající učitelé neumí učit. Za to nemůže vysoká škola, realisticky na takové situace nás škola připravit nemůže a opět nejlepším učitelem je praxe. Takže ze začátku učitel vlastně ani učit neumí, děti mu ve třídě dělají bordel, jsou hlučné a neukázněné a drzé. To je ten nejtěžší moment. Bud' se učitel naučí situaci zvládat a zdokonalí se a překoná to, nebo prostě skončí a změní profesi.*“ V začátcích měl **problémy s udržením kázně** ve svých hodinách, ale byl na prvotní problémy **psychicky připravený** a nebral si je moc osobně. Za sekundární jevy negativně ovlivňující nováčky pak uvedl potenciální konflikty s rodiči či přehnanou administrativu, s těmito jevy se naštěstí sám neseťkal.

Jako klíčový prvek úspěšnosti začínajícího učitele Pavel jednoznačně udává udržení kázně a pořádku při vyučovací hodině. „*Nejtěžší stres a zátěž je udržení kázně ve třídě a střet*

reality s vlastními schopnostmi. Když si učitel neumí zjednat pořádek ve třídě, tak ho to odrovná psychicky. Učitel se musí do třídy těšit, aby mohl svoji práci dělat dobře. Když tam ale jde ve stresu a se strachem, co mu ti žáci zase řeknou a udělají a jestli mu zase budou skákat po hlavě... To se dlouhodobě nedá vydržet.“ Pavel se naštěstí nikdy nedostal do vážnějšího konfliktu se žákem či jeho rodičem. Všechny kázeňské **přestupky řešil v rámci dané hodiny**. Díky jeho **klidné a nekonfliktní povaze** se vždy snažil vyhoceným situacím předcházet a problémy řešit s hlavními aktéry okamžitě v zárodku. Nikdy nebyl nucen řešit problémy s vedením či rodiči.

**Oporu** v těžkých situacích Pavel našel u **přátel z dob studia**. Uklidňoval ho fakt, že všichni **čelili obdobným problémům**, hlavně s kázní. Míra odolnosti vůči stresu se však lišila v závislosti na povaze jednotlivců. Pavel si uvědomoval, že silnou roli hrají vnitřní faktory, jako osobnost a motivace. Díky své povaze nikdy neměl potřebu si vyloženě stěžovat. „*Mou největší oporou byly důvody, díky kterým jsem setrval v praxi, a ty důvody mi pomáhaly při překonávání problémů. Hlavně možnost sebezvoje a dalšího sebevzdělávání, také pozitivní zpětná vazba od žáků. Často je to taky dobrý kolektiv učitelů, kolegiální kolektiv. Eventuálně ještě dobré vedení školy. Což je ale věc štěstí, to člověk moc neovlivní. Kdyby bylo na škole špatné klima, nebyla by to moje chyba a časem bych odešel na jinou školu.*“ Bral celou situaci **realisticky a** bylo mu jasné, že každý začátečník si počátečními komplikacemi musí projít. Pavlovou nespornou výhodou byla jeho povaha, je spíše **rozumově založený člověk** a vzniklé problémy řeší s klidem a rozvahou. „*Byl jsem si vědom toho, že začátky nebudou lehké a já pouze skrz praxi získám zkušenosti a nové schopnosti. V profesi jsem se rozhodl zůstat hlavně díky tomu, že mě to opravdu začalo bavit. Po dobře odučené hodině mám dobrý pocit, že si z ní žáci něco odnesou.*“ Od samotných začátků byl **psychicky připravený** na to, že se bude potýkat se zátěžovými situacemi, které vítal, protože je viděl jako **zdroj zkušeností pro sebezdokonalování**.

Při zamyšlení se nad tím, co by Pavlovi tenkrát mohlo ulehčit přechod do praxe, si nevybavil nic konkrétního. Dle jeho slov zde nebylo nic, co by mu v minulosti mohlo pomoci. **Těžkými momenty si podle Pavla musí projít každý učitel**, protože žádná odborná literatura, pomůcky ani rady nejsou účinné na sto procent. „*Schopnost udržet si kázeň ve třídě a naučit se efektivně učit, to je nepřenosné. Co funguje jednomu učiteli, to nefunguje pro jiného. Někjaké obecné rady můžou do jisté míry obecně pomoci a trochu zafungovat, ale jinak si na to každý musí přijít sám. Začínající učitel musí sám efektivně komunikovat a reagovat na krizové a konfliktní situace a předcházet jim svým vlastním způsobem. Předem se na to naučit a připravit,*



*to se téměř nedá. Dá se jenom připravit na fakt, že to bude těžké. Být na to psychicky připravený a nebát se.“*

S odstupem času Pavel shrnul svůj první rok v praxi jako **zásadní zdroj zkušeností**, kdy se opravdu učil být učitelem. Prošel si zátěžovými situacemi a skrze praxi si osvojil strategie, jak je zvládat. I negativní zkušenosti se vždycky snažil vnímat pozitivně a nahlížet na události z té lepší stránky. „...věděl jsem, že mě to posune dál a pomůže stát se lepším učitelem. Nic bych nezměnil a neudělal jinak.“

Ani přes prvotní problémy s kázní **neuvažoval o změně profese**. Sice ho práce s mladšími žáky nenaplňovala, ale díky ní si uvědomil, že jeho cílovou skupinou budou spíše **starší studenti** a škola, která mu umožní **lepší podmínky pro seberozvoj**. „Po přestupu na gymnázium jsem profesně spokojený. V profesi jsem se rozhodl zůstat hlavně díky tomu, že mě to opravdu začalo bavit a baví mě předávat informace. Ten moment přišel právě po nástupu na střední školu. To byl zlomový bod, učení mě bavilo a tou dobou jsem už měl nějaké zkušenosti, takže jsem byl schopný lépe si sjednat ve třídě pořádek.“ Se změnou školy a přestupem ze základní školy na gymnázium **učitelství začalo Pavla bavit**. Cítil, že na střední škole je více **motivovaný k oborovému zdokonalování a seberealizaci**. Baví ho učit starší žáky a **zprostředkovávat jim vědomosti**.

V současnosti je Pavel spokojený v nynějším zaměstnání a v blízké budoucnosti neplánuje změny v profesním životě.

### **Hlavní body kazuistiky**

- Nechtěl být učitelem, zajímal ho jiný obor;
- První roky studia o učitelství nepřemýšlel;
- Rozumově založený člověk;
- Dobré vedení a kolegové;
- Práce za ZŠ ho nebavila, problémy s dojížděním do práce;
- Problémy s kázní, nemusel je ale řešit s vedením ani rodiči;
- Přestup na SŠ – práce ho začala bavit;
- Motivací je sebezdokonalování a seberozvoj, předávání informací.

## 6 Výsledky výzkumného šetření

Šestá kapitola diplomové práce je zaměřena na výzkumné otázky a jejich zodpovězení na základě dat získaných z datových podkladů. Kapitola postupně představuje jednotlivé výzkumné otázky, analyticky hodnotí a interpretuje vyhodnocení.

### **JAKÉ SITUACE A JEVY UČITELÉ ZPĚTNĚ HODNOTÍ JAKO NEJVĚTŠÍ ZÁTĚŽ?**

První výzkumná otázka se týká zátěžových jevů a situací, kterým museli učitelé začátečníci čelit v prvním roce své praxe. Při zpětném pohledu na svůj první rok všichni účastníci po úvodní části rozhovoru pozvolna přešli k popisu zátěžových situací a k tomu, co pro ně tehdy bylo největší výzvou a zátěží. Ve většině z nich zanechaly zátěžové okamžiky hluboké pocity, na které nelze zapomenout.

Po důkladném a opakovaném čtení rozhovorů s jednotlivými respondenty bylo jejich vyprávění podrobeno kódování a následné kategorizaci pro účely sumarizace a interpretace odpovědí.

Tab. 3: Kategorizace situací a jevů, které učitelé zpětně hodnotí jako největší zátěž

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Málo volného času	Časová náročnost příprav
	Časová náročnost dojíždění
Nespokojenost s vedením	Nízké finanční ohodnocení
	Výuka ve spojených třídách
	Vedení nestálo za učitelem
	Kritika ze strany vedení
Konflikt s rodiči	Nespokojenost se známkami
Kázeň v hodině	<b>Vyrušování</b>
	Odmlouvání
	Odmítání spolupráce v hodině
	Opisování

	Nevyzrállost studentů
Administrativa	Tvorba ŠVP
	Tvorba tematických plánů
Konflikt s žáky	Nespokojenost se známkou
	Falšování omluvenek

Po nástupu do praxe všichni respondenti pociťovali silný nedostatek volného času. Jako noví učitelé byli nuceni denně po práci připravovat materiály a přípravy na následující pracovní den až po dobu několika hodin. Jediný Pavel vnímal časovou náročnost příprav jako přijatelnou, protože jeho aprobace mu umožňovala přípravy zhotovit během kratšího času, než tomu bylo u zbylých respondentek. Pro Pavla a také Moniku bylo ubíjející denně dojíždět do zaměstnání linkovými autobusy. Oba vstávali v časných ranních hodinách a domů se často vraceli až v podvečer. V kombinaci s časovou náročností příprav a brzkým vstáváním bývala Monika unavená a vyčerpaná.

Celý výzkumný soubor v rámci praxe čelil problémům s kázní během svých hodin. Jednalo se primárně o odmlouvání a vyrušování, což byl dominantní zdroj zátěže pro všechny čtyři respondenty. Monika se také potýkala s opisováním a Kateřina čelila odporu během hodin tělesné výchovy, kdy žáci odmítali cvičit a zapojovat se do aktivit.

Pro Anetu a Moniku byla zásadní negativní zkušenost s vedením školy, kdy se profesně necítily podporované. Vedení za nimi nestálo a byly vystavené kritice právě ze strany vedení. Pro Anetu bylo stresující vyučovat dva rozdílné předměty ve spojené třídě a její plat také nedosahoval tabulkových norem. Obě vnímají problémy s vedením jako hlavní zdroj zátěže během začátků ve své učitelské praxi. Stres a obavy z vedení vyvolávaly u Anety psychosomatické problémy.

Mimo Pavla zažily ostatní učitelky konflikty jak s žáky, tak jejich rodiči. Jednalo se hlavně o nespokojenost se známkami a apelaci na zlepšení výsledných známek. Kateřina první rok řešila i falešné omluvenky z hodin a odmítání participace na cvičení, z čehož byly ve spolupráci s vedením vyvozené kázeňské postihy.

Aneta s Kateřinou se cítily pod tlakem při zhotovování tematických plánů a ŠVP dokumentů. I přes pomoc starších a zkušenějších kolegů se obávaly, že jejich práce bude mít formální nedostatky.

## JAKÉ BYLY JEJICH HLAVNÍ ZDROJE OPORY, CO JIM POMÁHALO PŘEKONAT PROBLÉMY?

Druhá výzkumná otázka si klade za cíl identifikaci hlavních zdrojů opory, která respondentům pomáhala překonat komplikované situace týkající se jejich zaměstnání. Z předešlé výzkumné otázky vyplývá, že všichni během svých začátků v praxi čelili zátěžovým situacím a stresujícím jevům. Z této premisy vyplývá otázka, co jim osobně pomáhalo těžkosti zvládnout.

Tab. 4: Kategorie hlavních zdrojů opory

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Okruh blízkých lidí	<b>Přátelé</b>
	Partner
	Rodina
Vnitřní práce na sobě	Seberozvoj
	Psychohygienu
Zájmy	Četba
	Procházky
	Geologické výpravy
	Sledování TV
	Rukodělné činnosti
	Kreativní psaní
	Vaření a pečení
	Sport
Pracovní kolektiv	<b>Přátelský kolektiv</b>
	Zavádějící učitel
Vedení školy	Dobrý přístup vedení
Časově omezená práce	Odchod na doktorandské studium
Finanční ohodnocení	
Konzumace kofeinových a alkoholických nápojů	

Všichni učitelé označili podporu svých blízkých za klíčovou. Jednalo se hlavně o podporu přátel, partnera a rodiny, která jim dodávala pocit stability. Blízkým se mohli beze strachu a studu svěřit s těžkostmi. Pavel jako jediný neměl potřebu si ostatním stěžovat či diskutovat o problémech s ostatními, nicméně kontakt se spolužáky z fakulty mu dokazoval, že i ostatní čelí obdobným situacím a jedná se o přirozený proces. Celá skupina vyzdvihla význam přátel ve svých životech, ať už se jednalo o přátele ze stejného oboru či jiného profesního zaměření.

Důležitou oporu na pracovišti našli všichni učitelé u starších kolegů, kteří je přijali a v začátcích trpělivě pomáhali se zvládnutím nových úkonů a celkového chodu školy. Pouze Kateřině byla při přechodu do učitelské praxe nabídnuta možnost mít na škole zavádějícího učitele. Se spoluprací byla nadmíru spokojena a zavádějícího učitele označuje za velikou oporu. Vždy se na něj mohla spolehnout, dostávala od něj rady a pomohl jí začlenit se do kolektivu.

Mimo Pavla zbylé učitelky uvedly, že věnování se koníčkům jim pomáhalo vyčistit si hlavu, uklidnit se a snížit hladinu stresu. Kateřina je aktivní sportovkyně od mládí a díky fyzické aktivitě se dokázala alespoň na chvíli odpoutat od pracovního života. Aneta i Monika se opět začaly věnovat opomíjeným koníčkům, které jim opětovně přinesly pocit radosti.

Pavel a Aneta si během nadměrné zátěže uvědomili, že vnitřní práce na sobě je pro ně strategicky důležitá ve zvládnutí stresu a náročných situací. Pavel viděl oporu v profesním seberozvoji, kterého docílí pouze sbíráním zkušeností a budováním rezistence vůči stresu. Aneta se na druhou stranu snažila o lepší time management a oddělování osobního a profesního života. Její snahou bylo nebrat si problémy a kritiku moc osobně a zároveň najít si čas pro chvíle strávené s rodinou i svoje zájmy.

Pavel s Kateřinou měli od začátku kladné vztahy s vedením školy, což jim pomáhalo během vyhrocených situací. Věděli, že vedení s nimi „drží za jeden provaz“ a viděli v něm nenahraditelnou oporu.

Monika pak vnímala finanční ohodnocení jako motivující faktor k setrvání v zaměstnání. Oporou jí byla myšlenka, že každý měsíc dostane výplatu. V osobním životě tou dobou řešila finanční stránku a dobrý, stabilní plat pro ni byl jistotou. Těžké momenty však psychicky nenesla dobře a často se cítila na dně. Během jisté doby pro ni byla sklenka alkoholu únikem od reality, která jí pomáhalo se uvolnit a nechat starosti odplynout. Oporou jí také byl fakt, že její působení na gymnáziu je limitované a po konci školního roku se vrací do Českých Budějovic k dalšímu studiu.

## CO S Odstupem času vnímají jinak, nebo co by jim tenkrát pomohlo?

Předchozí výzkumná otázka identifikovala hlavní zdroje opory, jež zúčastněným učitelům nejvíce pomáhaly. Respondenti se následně zamýšleli nad otázkou, co by jim tenkrát mohlo pomoci a usnadnit zvládání těžkostí, kterým museli čelit. V praxi už pár let působí a s nabytými zkušenostmi zpětně reflektovali své začátky ve školství a pohledem zkušených pedagogů určité věci vnímají jinak.

Tab. 5: Faktory, které by učitelům tenkrát pomohly

KATEGORIE	SUBKATEGORIE
Vedení školy	Zastání u vedení
Psychická odolnost	Nebrat si kritiku osobně
	Nastupovat do praxe bez ideálů
	Být psychicky připraven na výzvy
Pedagog v rodině	

Aneta i Monika nastoupily na školy, kde se setkaly s problematickým vedením. V kritických momentech nenašly u vedení zastání a bylo jim jasné, že svoje problémy a připomínky na vyšších místech probírat nemohou. Dle jejich zkušenosti se vedení chovalo k zaměstnancům nestandardně a v případě konfliktu typu škola – žák, škola – rodina, se stavělo spíše na stranu rodičů a jejich dětí. Jiný přístup vedení by jim výrazně usnadnil přechod do praxe. S odchodem z prvního zaměstnání a nástupem na jinou školu obě učitelky jasně vidí kontrast mezi dobrým a nevyhovujícím jednáním ze strany vedení. Nyní se cítí v práci uvolněně a vedení s nimi spolupracuje ve všech zásadních otázkách.

Většina respondentů vnímá svoji prvotní nepřipravenost jako mínus. Nemluví o oborové připravenosti, nýbrž o psychické odolnosti. Neuměli si reálně představit, jak bude první rok náročný. Monika by do praxe jednoznačně nastupovala s realistickým přístupem k žákům, ze začátku byla plná ideálů o vyzrálých studentech s opravdovým zájmem o nové vědomosti, ale realita ji tvrdě probrala ze snu. Stejně jako Aneta i Monika si brala kritiku ze strany vedení osobně a pochybovala o sobě i přes to, že kritika ve většině případů nebyla zasloužená. Obě učitelky nyní vidí velký význam v oddělování osobního a pracovního života. Hlavně Aneta by

hned od začátku seletovala kritiku na konstruktivní a zbytečnou, kterou by se snažila brát méně osobně. Dle Pavlova názoru je důležité nastupovat do praxe s vědomím, že to bude nesmírně náročný proces plný výzev a pádů na osobní dno. A tak je to podle něj v pořádku. Jedině opravdová zkušenost a nepříjemnosti zocelí učitele a naučí ho být opravdovým učitelem.

Kateřina by tenkrát ocenila mít v rodině nějakého pedagoga, který by jí dokázal z pozice staršího a zkušenějšího pomoci a poradit. I přes to, že si od začátku byla schopna vybudovat přátelský vztah se svým uvádějícím učitelem, cítila, že starší pedagogové o svých negativních zkušenostech z mládí nechtějí otevřeně mluvit. Domnívala se, že problémy z minulosti mohou vnímat jako osobní selhání. Nicméně tenkrát by jí pomohlo slyšet opravdové příběhy, které by ji utvrdily v tom, že náročné situace jde překonat a že i ostatní se potýkali s komplikacemi.

Díky zkušenostem z praxe Aneta a Kateřina reflektují svůj styl učení a shodují se na tom, že v začátcích se snažily naučit žáky velké množství informací, které neuměly selektovat na důležité a doplňkové. Dnes vidí, že zahlcování žáků informacemi není efektivní a samy z učiva vybírají to nejpodstatnější doplněné o zajímavosti.

Kateřina a Monika se uvědomují, že se začátku se snažily přistupovat k žákům až moc přátelsky a benevolentně. Obě by hned od počátků stanovily jasná pravidla pro lepší zvládnání kázně.

Pavel jako jediný vnímal minulost jako fázi života, ve které by nic zásadního nezměnil. Díky jeho klidné a nekonfliktní povaze zvládal první rok v praxi dobře. Je optimista a vždy se snažil negativní zkušenost brát pozitivně. Věřil, že tato fáze má svůj význam pro jeho budoucí praxi.

## **JAKÉ MOMENTY BYLY ZLOMOVÉ? VÁHALI NĚKDY, ZDA ZŮSTAT NEBO ODEJÍT?**

Čtvrtá výzkumná otázka se věnuje identifikaci zlomových momentů v praxích vybraných učitelů, kvůli kterým váhali, zda zůstat či odejít.

Kromě Kateřiny všichni účastníci výzkumu zvažovali během začátků v praxi odchod ze zaměstnání v důsledku nadměrné zátěže rozdílné povahy. Jediná Aneta však reálně zvažovala úplně změnit profesní dráhu a zaměřit se na pracovní posty mimo učitelský obor. Na jeden rok opravdu ze školství odešla, nicméně následně se opět vracela a přijala nabídku z jiné školy v Českých Budějovicích.

Tab. 6: Zlomové momenty, zda zůstat nebo odejít

JMÉNO	ZVAŽOVÁNÍ ODCHODU ZE ZAMĚSTNÁNÍ	ZVAŽOVÁNÍ ODCHODU ZE ŠKOLSTVÍ	ZLOMOVÉ MOMENTY
Aneta	Ano	Ano	Nespokojenost s vedením
			Konflikt se žákem
			Nízké platové ohodnocení
Kateřina	Ne	Ne	Kázeňské přestupky
Monika	Ano	Ne	První třídní schůzky
			Nespokojenost s vedením
Pavel	Ano	Ne	Časová náročnost dojíždění

Aneta se po prvním roce práce na částečný úvazek při dokončování studií a druhém roce, kdy nastoupila do praxe jako čerstvý absolvent, cítila psychicky zničená a toužila po razantní změně v podobě změny oboru. O ukončení spolupráce se školou uvažovala během zaměstnaneckého poměru hned několikrát a přiznala se, že často kontrolovala portály s nabídkami práce hlavně po tom, co se u ní začala objevovat nespavost a úzkosti spojené s příchodem do práce. První zlomový moment nastal, když byla nucena vyučovat dva rozdílné předměty ve spojené třídě. Jako začínající učitelka cítila tlak na výkon a měla obavy z profesního selhání. Vedení soukromé školy ji také vyplácelo nižší finanční ohodnocení, než by měla na státní škole, nebyla jí proplácena školení ani suplované hodiny. Další zlomový moment přišel, když si její student stěžoval na hodnocení a výslednou známku ze zeměpisu. Aneta udělala vše pro to, aby měl student podmínky pro opravu známky, on je ale nevyužil a u vedení požadoval známku lepší. Lživě tvrdil, že mu Aneta nedala prostor pro opravu známky. Pro Anetu byl postoj vedení zklamáním, kdy jí bylo naznačeno, aby své známkování do klasifikační porady přehodnotila. Kritika ze strany vedení přicházela často. Stejně tak si ze začátku studenti i rodiče stěžovali na její přísnější známkování. Díky reputaci přísné pedagožky ale neměla vážnější problémy s kázní.

I přes to, že Kateřinu v začátcích praxe provázely problémy s udržení si kázně, které ji donutily pochybovat o jejích schopnostech, je na jednu stranu vnímá jako zlomové.



Nevzpomíná si však, že by tenkrát chtěla dát výpověď. Začátky pro ni byly psychicky i fyzicky náročné, ale díky podpoře ze strany vedení školy se kázeňské problémy začaly po půl roce zlepšovat a Kateřina si postupně získala mezi žáky autoritu.

V Moničině případě nastal zlomový moment po necelých dvou měsících, kdy koncem října proběhly třídní schůzky. Nespokojení rodiče ovšem nešli svoje připomínky a stížnosti řešit přímo za ní do kabinetu, nýbrž do ředitelny s panem ředitelem. Jak bylo na škole zvykem, den po třídních schůzkách přišla kritika ze strany vedení. Monice i ostatním kolegům byly předneseny stížnosti na jejich osoby před plnou sborovnou. Pro nově příchozí Moniku bylo takové jednání naprostým šokem a těžko se s tím vyrovnávala. Vedení věřilo rodičům a na Moničin názor se nikdo neptal. Po tomto incidentu přijala nabídku přihlásit se na doktorandské studium, protože věděla, že pod takovým vedením dlouhodobě pracovat nemůže. Vedení ji šokovalo i při řešení problémů s návykovými látkami. Student si v hodině vyndal na lavici marihuanu, což se po zabavení omamné látky Monika rozhodla řešit u vedení školy. To ale studenta pouze poučilo o nevhodnosti jeho chování a on vyvázl bez následků. Monice bylo doporučeno vrátit mu zabavený sáček. Uvědomila si, že na vedení se spolehnout nemůže.

Pavel po absolvování magisterského studia našel práci v 50 km vzdáleném městě. Postupem času se ale ukázalo, že faktor dojíždění pro něj byl zásadní a zlomovou komplikací. Uvažoval najít si práci ve školství v místě bydliště, anebo v bližším místě s dobrou dostupností. Ráno Pavel musel vstávat v 5 hodin, aby se do práce dostal včas, a domů se vracel v podvečer.

## **JAKÉ MOMENTY BYLY VNÍMÁNY JAKO KLÍČOVÉ PRO SETRVÁNÍ V PROFESI?**

Poslední výzkumná otázka se zabírá klíčovými momenty, díky kterým respondenti zůstali v učitelském oboru. Z kódování a analýzy rozhovorů s učiteli byly klíčové faktory rozčleněny do čtyř kategorií.

Tab. 7: Klíčové momenty pro setrvání v praxi

JMÉNO	KLÍČOVÝ MOMENT
Aneta	Rozvoj a vědomostní progres u žáků
	Předávání informací

	Získala si důvěru žáků Ve třídě začala panovat dobrá atmosféra Platové ohodnocení Pocit, že dělá správnou a prospěšnou věc
Kateřina	Jako pedagog pozitivně ovlivňuje žáky
	Našla si k žákům vztah Práce ji baví
Monika	Intelektuální rozvoj žáků a progres v cizím jazyce Předávání informací Platové ohodnocení Baví ji učit
Pavel	Práce ho začala bavit
	Těší ho předávat informace

Po dvou letech v oboru byla Aneta rozhodnuta skončit s profesí učitelky. Sice věděla, že jí její studenti budou chybět, ale psychicky se necítila dobře a na rok obor opustila, aby načerpala síly. Při rozhodování, zda se vrátit do praxe, si Aneta vybavila silné zážitky, které jí ukazovaly, že její práce má smysl. Se svými tehdejšími žáky si vybudovala dobré vztahy založené na důvěře. Se studenty často trávila čas i o přestávkách a oni se jí postupem času začali svěřovat s tím, co je trápí. Viděla, že pouhé vyslechnutí si jejich problémů jim pomáhá. Své hodiny se vždy snažila prezentovat interaktivně a podporovat diskuzi. Nabádala žáky, aby se nebáli projevit své názory. Dozvěděla se, že díky jejímu přístupu spoustu žáků začaly její hodiny bavit a na hodiny zeměpisu a biologie se těší. Tyto zkušenosti Anetu přesvědčily k nástupu na základní školu, kde stále pracuje. Důležitá je pro ni i finanční stránka zaměstnání a na plat si v současnosti stěžovat nemůže.

Kateřinu práce s dětmi začala bavit již během dospívání, kdy začínala pomáhat na letních táborech jako vedoucí. Učitelství ji baví a naplňuje. Jako klíčové vnímá vytvoření si dobrého vztahu s žáky, kdy se je snaží poznat z více stránek a přistupovat k nim individuálně. Jeden její žák se prospěchově zhoršil a začal být drzý, Kateřina si s ním promluvila o samotě. Tušila, že něco není v pořádku. Nakonec se ukázalo, že žák prožívá nelehkou rodinnou situaci a byl rád, že se o něj učitelka zajímala. Kateřina je hrdá, že jako pedagožka má jedinečnou možnost pozitivně formovat, vzdělávat žáky a připravovat je na budoucnost.

Po odchodu z gymnázia si Monika nehledala práci na plný úvazek, nastupovala na doktorandské studium a při něm z finančních důvodů začala pozvolna učit, aby si přivydělala. Nejprve se jednalo o lektorství jazykových kurzů v jazykových školách. Při výuce v rámci kurzů se utvrdila v tom, že práce se studenty ji baví a přináší jí pozitivní pocity. Těšilo ji učit a předávat informace studentům, kteří mají zájem o jazyk, a sledovat jejich pokroky. Po zanechání doktorátu byla Monika rozhodnutá opět zkusit práci ve školství na plný úvazek. Díky spolužačce z vysoké školy, která rovněž učila, Monika věděla, že její prvotní zkušenost s vedením nebyla standardní. Nyní je v zaměstnání spokojená.

Pavel zůstal v oboru hlavně díky tomu, že ho učitelství začalo opravdu bavit. První dva roky na základní škole nebyl úplně spokojený, co se týče možností seberozvoje a doplňování oborových znalostí. Po přestupu na střední školu se ale jeho postoj změnil a práce ho začala bavit. Na střední škole je díky zvědavým studentům nucen pokračovat v sebevzdělávání, sledovat současné knižní novinky a číst. Takový přístup ho vnitřně motivuje a rád svým studentům předává znalosti.

## 7 Diskuze

Cílem předložené práce bylo zmapovat zkušenosti čtyř učitelů z prvního roku v praxi a jejich zpětné hodnocení tohoto období.

Již na počátku studia na pedagogické fakultě se respondenti lišili v **motivaci výběru této školy**. Pro Moniku a Kateřinu bylo učitelství první volbou. Pavel nechtěl být učitelem a na učitelství se rozhodl nastoupit po nevydařených přijímacích zkouškách na jiný obor. V prvních letech studia o profesi nepřemýšlel. Stejně tak Aneta nechtěla být učitelkou a jejím předmětem zájmu byla biologie. Podle průzkumu portálu Scio provedeného v roce 2018 celých 33 % studentů neplánuje v budoucnu učit.

Aneta, Monika i Pavel se v průběhu prvního roku v praxi zaobírali myšlenkou o **změně školy**, Aneta byla přístupná i nápadu úplně **opustit učitelství**. Lievegoed (2018) konstatuje, že v první fázi dospělosti je nežádoucí zůstat ve stejné práci po celou dobu a je důležité učit se novému, aby nedošlo k tomu, že si jedinec v pozdějších fázích života neosvojí strategie pro vyvíjení vlastní iniciativy. V průběhu let opravdu všichni respondenti působili minimálně na dvou pracovištích. Kateřina s Anetou zkusily v době první fáze dospělosti práci úplně mimo svůj obor. **Zlomové momenty** k odchodu z praxe, které učitelé uvedli jako impulsy ke změně, se téměř shodují s faktory, jež jim působily největší zátěž.

Všichni účastníci výzkumné části uvedli, že v začátcích **čelili komplikacím** spojeným s nástupem do zaměstnání a setkali se s množstvím zátěžových situací. Šimoník (1994) dodává, že nelze jednoznačně tvrdit, že všichni začínající učitelé budou mít v prvních letech praxe problémy závažnějšího charakteru. Pavel sice ze začátku bojoval s udržením kázně ve vyučování, ale jev nevnímal negativně. Díky své povaze celou situaci přijal s klidem sobě vlastním a snažil se na zátěž pohlížet pozitivně a jako na zdroj cenných zkušeností. Zbylé respondentky ale prožily „**šok z reality**“, o kterém se zmiňuje Průcha (1997). Monika uvedla, že by jí tenkrát pomohlo nastupovat do praxe bez přehnaných ideálů, protože její nerealistické představy o praxi se hned v začátcích střetly s realitou gymnázia, kam okamžitě po vysokoškolském studiu nastoupila. Anetě by zase pomohlo nebrat si kritiku osobně.

Za **hlavní zdroj zátěže** pedagogové uvedli problematiku kázně a její udržení v hodině, které se napříč studiiemi frekventovaně opakuje jako zátěž typická pro začínající učitele. Kázeň mezi hlavní zdroje zátěže řadí např. Janík a kol. (2017), Šimoník (1994), Holeček (2001) či Píšová a Hanušová (2016), které řadí kázeňské problémy mezi objektivní determinanty drop-

outu. Stejně tak Píšová s Hanušovou (2016) zmiňují v souvislosti se zátěžovými faktory velkou pracovní zátěž a nízké finanční ohodnocení, které bylo pro Anetu pracující na soukromé škole demotivující. Na základě výzkumu provedeného Holečkem (2001) za účasti 317 pedagogů se učitelé nejčastěji shodli na 7 stresorech. Na prvním místě se umístil nedostatek času. Aneta, Kateřina, Monika i Pavel vnímali velkou pracovní zátěž a nedostatek volného času. Na druhém místě v Holečkově výzkumu bylo jako stresor označeno vedení školy a další orgány. Monika a Aneta se rovněž shodly na faktu, že přístup vedení pro ně byl zdrojem velké zátěže. Necítily se podporované ze strany vedení a neměly u něj zastání. Holeček (2001) konstatuje, že tématu problematického vedení je v odborných publikacích věnováno málo prostoru. Obě si myslí, že by jim tenkrát lepší vedení výrazně pomohlo. Aneta během prvního roku v praxi trpěla v období vypjatých vztahů s vedením školy psychosomatickými problémy. V noci nemohla spát, při cestě do práce se jí svíral žaludek, byla nervózní. Míček a Zeman (1992) těmito obtížemi popisují příznaky emočního a fyzického stresu.

Za **hlavní zdroje opory** učitelé označili věnování se svým zájmům, hodně jim pomáhal i okruh blízkých lidí, jako např. rodina, partner a přátelé, kterým se mohli otevřeně svěřit. Pro Anetu bylo také velkou oporou vybudování si lepšího time managementu, kdy se naučila oddělovat osobní a pracovní život. S těmito skutečnostmi koresponduje seznam preventivních praktik syndromu vyhoření doporučených Jirákovou (2014). Schopnost kvalitně řídit svůj čas a osvojit si dobré základy time managementu shledává Píšová (1999) jako důležité atributy pro úspěšné zvládnání praxe a zachování si psychické pohody.

Celý soubor respondentů zdůraznil velkou podporu ze strany kolegů v práci, na pracovišti se k nim zkušenější členové učitelského sboru chovali vstřícně a snažili se jim pomáhat. Většina začínajících učitelů vítá pomoc od starších učitelů, nejčastěji jim pomáhá kolega stejné aprobace. (Šimoník, 1994) Kateřina pak také našla velkou oporu ve svém zavádějícím učiteli, kterého však není škola povinna začínajícímu učiteli určit, protože legislativně není tato povinnost ukotvena. (Vítečková, 2018)

Holeček (2014) poukazuje na skutečnost, že silným motivujícím faktorem učitele by měla být touha pomáhat ostatním. V případě Pavla, Anety, Kateřiny i Moniky se toto tvrzení jeví jako pravdivé a označují jej jako faktor napomáhající **setrvání v profesi**. Všechny těší předávat informace žákům, sledovat jejich pokroky a rozvoj kompetencí. S tím koresponduje i Eriksonova teorie vývojových stádií (Čáp, Mareš, 2007). Kolem 30. roku života nastupuje etapa generativity, jež je charakteristická přesunutím hlavního zájmu na ostatní. Potřeba, aby se člověk cítil potřebný a nápomocný. Člověk potom rád pomáhá a má snahu vychovávat mladší. Všechny respondenty baví učit, učitelky označily žáky a navázání dobrých vztahů s nimi jako

jeden z hlavních klíčových faktorů pro setrvání v profesi. I Janík a kol. (2017) mezi vlivy podněcující učitele setrvat řadí úspěchy žáků, zapojení žáků do výuky a dobře fungující vztahy se žáky. Pavel byl výrazně motivován myšlenkou seberozvoje, což Dieblová (2005) spojuje s naplňováním růstových potřeb v Maslowově hierarchické pyramidě potřeb.

## Závěr

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou začínajících učitelů v prostředí českých škol a zkušenostmi vybrané skupiny učitelů s jejich nástupem do praxe.

V první části práce jsem se na základě prostudování odborné literatury věnovala nastínění teoretických východisek daného tématu. Postupně jsou prezentovány kapitoly pojednávající o začínajících učitelích, možných problémech při nástupu do praxe, osobnosti učitele, zohledněn byl i věkový kontext prvního nástupu do školství či všeobecné nástrahy a úskalí doprovázející pedagogickou praxi.

Druhá část diplomové práce se již věnovala výzkumu realizovanému za účasti čtyř vybraných pedagogů, kteří se v učitelské profesi pohybují již několik let. Výzkum probíhal formou polostrukturovaných rozhovorů a následnou kvalitativní analýzou bylo postupně odpovídáno na předem definované výzkumné otázky, což bylo hlavním cílem celé diplomové práce.

Během retrospektivního pohledu na své začátky v praxi učitelé uvedli, že se zátěžovými situacemi se lépe vyrovnávali díky svým osobním zájmům. Při věnování se koníčkům se částečně odpoutali od tíživých pracovních komplikací a žili v přítomném okamžiku. Druhým silným prvkem opory se pro ně stala přítomnost blízkých osob (partner, rodina, přátelé), kterým se mohli svěřit a slyšet jejich názor. Všichni zúčastnění učitelé rovněž vyzdvihli význam pomoci od zkušenějších kolegů, kteří jim pomáhali a snažili se jim udělovat cenné rady. Kateřině byl velikou oporou uvádějící učitel.

Z textové analýzy polostrukturovaných rozhovorů vyplynulo, že všichni respondenti vnímali problém s udržení kázně jako silný zdroj zátěže a všichni měli ze začátku problémy s nevhodným chováním žáků při vyučování. Monice a Anetě však největší psychickou zátěž přinášela nespokojenost s vedením školy, kde byly zaměstnané. Pedagogové si také často stěžovali na nedostatek volného času, protože jako začínající učitelé museli aktivně a denně připravovat přípravy na následující den. Zmíněna byla i nepřipravenost týkající se administrativních úkonů.

Učitelé zpětně zhodnotili, že jako potenciální pomoc při zvládnání náročných situací v začátcích praxe by jim nejvíce pomohla vlastní psychická připravenost a vyšší míra odolnosti vůči stresu. Dvě pedagožky by ocenily lepší přístup ze strany vedení. Jediná Kateřina poukázala na fakt, že pedagog v rodině by pro ni byl zásadní oporou.

Kromě Anety žádný z učitelů neuvažoval během prvního roku o odchodu ze školství. Aneta ano, za zlomové okamžiky označila silnou nespokojenost s vedením, konflikt s žákem ohledně známkování i nízké platové ohodnocení, které neodpovídalo vynaloženému času, práci a úsilí. Oproti tomu Monika, která rovněž zažívala nespokojenost s vedením školy, o odchodu ze školství neuvažovala a chtěla po roce změnit působiště. Jako zlomové vnímala konflikt s vedením i problémy s kázní. I Pavel uvažoval o odchodu ze školy, protože dlouhé dojíždění do práce vnímal jako přítěž. Jediná Kateřina se i přes závažně kázeňské problémy nepoddávala myšlenkám na změnu školy či změnu profese. Učitelství ji bavilo a cítila podporu ze strany vedení.

Všichni učitelé vnímají jako klíčový moment pro setrvání v praxi pozitivní dopad jejich pedagogického působení na žáky. Rádi zprostředkovávají informace, rozvíjí kompetence žáků a uvědomují si důležitost své práce. Jako druhý klíčový moment bych zmínila navázání dobrého vztahu s žáky. V Anetině případě byli studenti hlavní motivací pro setrvání v profesi, navázala s nimi dobrý vztah, našli si k sobě cestu. Kateřina také vnímá dobré vztahy s žáky jako důležité, protože přes prvotní komplikace se jí podařilo získat si respekt žáků a postupně vytvořila ve třídách dobrou atmosféru. Monika a Aneta zůstávaly i kvůli finanční odměně, protože řešily napjatý osobní rozpočet. Kromě pedagogického působení na žáky se všichni učitelé shodli na tom, že klíčové pro ně je a bylo vnitřní uspokojení. Práce je baví a naplňuje. Aneta zároveň věří, že její práce má hluboký smysl.

Hlavní cíl diplomové práce byl naplněn a výzkumné otázky byly postupně zodpovězeny.

Zpracovávání této kvalifikační práce vnímám pro sebe, jakožto budoucí učitelku, přínosně. V průběhu psaní jsem se několikrát zamýšlela nad vlastním nástupem do praxe a díky prostudování literatury v rámci teoretické části se na tento zásadní krok cítím lépe připravena. Za podněcující a inspirativní bych označila příběhy participantů na praktické části práce. Jejich výpovědi o těžkých momentech i překonání problémů během prvního roku v praxi mi ukázaly, že každý problém má řešení, a dodaly mi odvahu i motivaci. Doufám, že tato diplomová práce předá podobné poselství i ostatním, zejména budoucím učitelům či těm, kteří se v současnosti potýkají s těžkostmi jakožto začínající učitelé



## Seznam obrázků a tabulek

Obr. 1: Objektivní determinanty drop-outu u začínajících učitelů	6
Obr. 2: Typologie temperamentu podle Eysencka	11
Obr. 3: Maslowova hierarchická pyramida potřeb	12
Obr. 4: Schéma procesu fází syndromu vyhoření	23
Tab. 1: Přehled pozorování během rozhovorů	28
Tab. 2: Základní údaje o respondentech	29
Tab. 3: Kategorizace situací a jevů, které učitelé zpětně hodnotí jako největší zátěž	52
Tab. 4: Kategorie hlavních zdrojů opory	54
Tab. 5: Faktory, které by učitelům tenkrát pomohly	56
Tab. 6: Zlomové momenty, zda zůstat nebo odejít	58
Tab. 7: Klíčové momenty pro setrvání v praxi	59

## Seznam použitých zdrojů

AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION (2018): Coping with stress at work.

Dostupné z: <https://www.apa.org/helpcenter/work-stress> (cit. 2.1.2020)

ARNETT, T. (2018): What does the future of teaching look like?

Dostupné z: <https://www.christenseninstitute.org/blog/future-of-teaching/> (cit. 8.12.2019)

BANKHOFER, H., HUBER, J., HEWSON, E. (2009): 30 způsobů jako se zbavit stresu. Grada Publishing. a.s., Praha.

BAŠTECKÁ, B., GOLDMANN, P. (2001): Základy klinické psychologie. Portál, s.r.o., Praha, s. 239-253.

BLATNÝ, M. (2017): Psychologie celoživotního vývoje. Karlova univerzita, Karolinum Press, Praha, s. 129-140.

CVVM (2019): Prestiž povolání – červen 2019.

Dostupné z: <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/tiskove-zpravy/ekonomicke/prace-prijmy-zivotni-uroven/4990-prestiz-povolani-cerven-2019> (cit. 11.2.2020)

ČÁP, J., MAREŠ J. (2001): Psychologie pro učitele. Portál, Praha, s. 145-243.

ČAPV (2010): Etická kodex ČAPV.

Dostupné z: <http://www.capv.cz/index.php/cz/zakladni-udaje/clenstvi-v-capv/eticky-kodex> (cit. 11.2.2020)

ČESKÁ OBCHODNÍ INSPEKCE (2019): Zjištění z mezinárodního šetření TALIS 2018.

Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-mezinarodniho-setreni-TALIS-2018> (cit. 10.2.2020)

DIEBLOVÁ, M. (2005): Motivace jako nástroj řízení. LINDE nakladatelství s.r.o., Praha, s. 9-28.

DYTRTOVÁ, R. (2009): Učitel, příprava na profesi. Grada Publishing a.s., Praha, s. 11-43.

GAVORA, P. (2000): Úvod do pedagogického výzkumu. Paido, Brno, s. 110-125.

HENDL, J. (2005): Kvalitativní výzkum – Základní metody a aplikace. Portál, Praha, s. 27-63.

HOLEČEK, V. (2014): Psychologie v učitelství. Grada Publishing a.s., Praha, s. 13-31.

HOLEČEK, V. (2001): Aplikovaná psychologie pro učitele I. Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň, s. 31-53.

JIRÁKOVÁ, M. (2014): Syndrom vyhoření.

Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/pece-o-sebe/syndrom-vyhoreni/syndrom-vyhoreni/> (cit. 6.2.2020)

JANÍK, M., JANÍK, T., MAREŠ, J., A KOL. (2017): Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách. Masarykova univerzita, Brno, s. 9-85.

KEZBA, V., ŠOLCOVÁ, I. (2003): Syndrom vyhoření. Státní zdravotní ústav, Praha.

KRASKA-LŮDECKE, K. (2007): *Nejlepší techniky proti stresu*. Grada Publishing, a.s., Praha, s. 27-39.

KRNINSKÁ, R. (2012): Motivace a stimulace pracovního jednání. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta, České Budějovice, s. 9-105.

1. LÉKAŘSKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY (2014): Stres, deprese a životní styl v ČR

Dostupné z: <https://www.lf1.cuni.cz/stres-deprese-a-zivotni-styl-v-cr-lf1> (cit. 4.2.2020)

LIEVEGOED, B. (2018): Životní krize životní šance. Vývoj člověka mezi dětstvím a stářím. Malvern, Praha, s. 35-59.

MÍČEK, L., ZEMAN, V. (1992): Učitel a stres. Masarykova univerzita, filozofická fakulta, Brno

MMŠT (2019): Analýza: potřebujeme více kvalifikovaných učitelů. Evropské peníze pomohou.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/analyza-potrebuje-vice-kvalifikovanych-ucitelu-evropske> (cit. 11.2.2020)

NAKONEČNÝ, M. (1997): Motivace lidského chování. Academia, Praha

PÍŠOVÁ, M. (1999): Novice teacher. Univerzita Pardubice – Ústav jazyků a humanitních studií, Pardubice, s. 10-29.

PÍŠOVÁ, M., HANUŠOVÁ, S. (2016): Začínající učitelé a drop-out. Pedagogika, roč. 66, č. 4, s. 386-407.

PELCÁK, S. (2015): Stres a syndrom vyhoření., Gaudeamus, Univerzita Hradec Králové, Hradec Králové

PLAMÍNEK, J. (2013): Sebepoznání, sebeřízení a stres. Grada Publishing, a.s., Praha, s. 127-189.

PRŮCHA, J. (1997): Moderní pedagogika. 1. vydání, Portál, Praha, s. 165-210.

PRŮCHA, J. (2002): Učitel. Současné poznatky o profesi. Portál, s.r.o., Praha, s. 9-75.

PUTNOVÁ, A. (2015): Chceme mladé učitele? Řešení existuje.

Dostupné z: <https://echo24.cz/a/iucWE/chceme-mlade-ucitele-reseni-existuje> (cit. 11.2.2020)

REICHEL, J. (2009): Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Grada Publishing, a.s., Praha

SCIO (2018): Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit.

Dostupné z: <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf> (cit. 10.2.2020)

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. (1999): Základy kvantitativního výzkumu, postupy a techniky zakotvené teorie. nakladatelství Albert, Boskovice, s. 9-27.

ŠMÍDOVÁ, A. (2016): Profesní spokojenost učitelů. Diplomová práce. Katedra psychologie, Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň.

ŠIMONÍK, O. (1994): Začínající učitel (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů), Masarykova univerzita, Brno, s. 3-69.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, M. (2018): Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele. Grada Publishing, a.s., Praha, s. 43-65.

ŠVARÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., a kol. (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, s.r.o., Praha

TOMKOVÁ, A, SPILKOVÁ, V. a KOL. (2012): Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch. Národní ústav pro vzdělávání, Praha. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramec\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf) (cit. 31.12.2020)

URBANOVSÁ, E. (2011): Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. Škola a zdraví, Výchova ke zdravotní gramotnosti, 21, 2011, s. 309-322.

VÍTEČKOVÁ, M. (2018): Začínající učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe. Paido, Brno, s. 11-152.

VOSEČKOVÁ, A., HRSTKA, Z. (2010): Kapitoly z psychologie zdraví: syndrom vyhoření. Univerzita obrany, Hradec Králové

WHO (2003): Stress at the workplace.

Dostupné z: [https://www.who.int/occupational\\_health/topics/stressatwp/en/](https://www.who.int/occupational_health/topics/stressatwp/en/) (cit. 2.1.2020)