



Osobnostní růst učitele

Diplomová práce

Studijní program: N7503 – Učitelství pro základní školy
Studijní obory: 7503T045 – Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základní školy
7503T023 – Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy

Autor práce: **Bc. Iva Pisarská**
Vedoucí práce: PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Iva Pisarská**
Osobní číslo: **P12000944**
Studijní program: **N7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obory: **Učitelství dějepisu pro 2. stupeň základní školy**
Učitelství občanské výchovy pro 2. stupeň základních škol
Název tématu: **Osobnostní růst učitele**
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl:

Sledování změn v ukazatelech osobního a profesního růstu, které se projeví v období od začátku výkonu povolání učitele u absolventa VŠ v průběhu prvního roku jeho působení v učitelské profesi.

Požadavky:

Prostudovat a zpracovat relevantní literární zdroje ohledně tématu osobního růstu.

Metody:

Longitudinální případová studie 2 učitelů, rozhovory, dotazníky administrovány různým věkovým kohortám učitelů za účelem srovnání jejich osobního růstu v závislosti od délky praxe.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. Úvod do psychologie osobnosti. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4033-1.

FIŠER, Jan - VOLNÝ, Josef. Osobnost učitele a učení : Studie pracovníků katedry psychologie. 1. vyd. Praha : Universita Karlova, 1972. 157 s.

NAKONEČNÝ, Milan. Psychologie osobnosti. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha : Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1680-5.

ŘÍČAN, Pavel. Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání. Vyd. 2. Praha : Portál, 2006,ISBN 80-7367-124-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie osobnosti. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Magda Nišpanská, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání diplomové práce: **7. dubna 2013**

Termín odevzdání diplomové práce: **15. dubna 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2013

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 8. 9. 2015

Podpis: Píseňská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala své vedoucí práce, PhDr. Magdě Nišpovské, Ph.D., za velmi ochotné vedení, poskytnuté rady a průběžnou kontrolu práce.

Díky patří i všem učitelům, kteří mi ochotně poskytli své osobní informace během rozhovorů nebo při vyplnění dotazníků.

V neposlední řadě bych ráda vyjádřila vděk své rodině, která při mně stála po celou dobu mého studia a podpořila mě v každé situaci.

Anotace

Cílem diplomové práce je popsat osobní a profesní růst učitelů na 2. stupni základní školy. V teoretické části práce jsou definovány pojmy osobnost, učitel, růst, stres a další. Rovněž popisuje faktory, které mají největší vliv na formování osobního a profesního růstu. Také nabízí metody užitečné pro zvládnání stresu.

Praktická část sleduje osobnostní růst dvou začínajících učitelek. Za pomoci rozhovorů jsou vyhodnocovány změny v ukazatelích růstu v prvním roce jejich působení v učitelské profesi. Výsledky porovnává s výpověďmi z dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na učitele s různou délkou praxe.

Klíčová slova: osobnost, učitel, kompetence, růst, zátěž, stres, zvládnání, duševní hygiena, sebereflexe, motivace.

Annotation

The thesis describes the personal and professional growth of teachers in second grade of elementary school. The theoretical part defines the terms of personality, teacher, personal growth, stress etc. It also describes the factors with the greatest influence on the formation of personal and professional growth. It contains useful methods for dealing with stress.

The practical part follows two novice teachers and their changes of personal and professional growth after finished university studies to the first year of their professional teaching. The results are compared with the questionnaire, which was aimed at teachers with different length practice.

Key words: personality, teacher competence, growth, stress, coping, mental hygiene, self- motivation, motivation.

Obsah

ÚVOD	10
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 OSOBNOST UČITELE	12
1.1 Osobnost	12
1.1.1 Utváření osobnosti	13
1.1.2 Periodizace vývoje	15
1.2 Učitel	16
1.2.1 Role a význam učitele	17
1.2.2 Požadavky na učitele	19
2 OSOBNOSTNÍ RŮST	25
2.1 Růst z pohledu Erika H. Eriksona	25
2.2 Růst z pohledu Carla R. Rogerse	28
3 RŮST V POVOLÁNÍ UČITELE	32
3.1 Bloky osobnostního růstu	34
3.1.1 Psychická zátěž a stres	34
3.1.2 Zvládání zátěže a stresu	44
3.3 Zdroje osobnostního růstu	49
3.4 Sebereflexe jako prostředek osobnostního rozvoje	52
PRAKTICKÁ ČÁST	55
4 VÝZKUM OSOBNÍHO A PROFESNÍHO RŮSTU UČITELŮ	55
4.1. Cíle výzkumu	55
4.2 Výzkumné otázky	56
4.3 Použité metody	56
4.4 Výzkumný soubor	58
4.5 Výsledky a interpretace	59
4.5.1 Dotazníky	59

4.5.2 Rozhovory.....	72
ZÁVĚR.....	84
Seznam použitých zdrojů	86
Seznam příloh	89
Přílohy	90

Seznam obrázků

Obr. 1: Epigrafická tabulka podle E. H. Eriksona	27
Obr. 2: Vliv odolnosti na stres	36
Obr. 3: Rozhodování o povaze stresu	44
Obr. 4: Metoda 8P	49
Obr. 5: Hierarchie základních lidských potřeb dle A. Maslowa	45
Obr. 6: Fáze sebereflexe	53

Seznam tabulek

Tab. 1: Vědomě usiluji o svůj osobní růst	61
Tab. 2: Snažím se ze svých chyb poučit	62
Tab. 3: Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám	64
Tab. 4: Domnívám se, že jsem se ve svém životě za poslední dva roky posunul/a vpřed	65
Tab. 5: Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa	67

Seznam grafů

Graf 1: Složení respondentů podle délky praxe	58
Graf 2: Složení respondentů podle věku	59
Graf 3: Vědomě usiluji o svůj osobní růst	60
Graf 4: Snažím se ze svých chyb poučit	62
Graf 5: Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám	63
Graf 6: Domnívám se, že jsem se ve svém životě za poslední dva roky posunul/a vpřed	65
Graf 7: Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa	66

ÚVOD

Co je člověk? To je otázka, kterou si lidé kladou již od nepaměti. Zodpovědět se jí snažilo už mnoho vědců a filozofů, každý z jiného úhlu pohledu. Když se budeme snažit odpovědět, pravděpodobně se budeme opírat o nejrůznější charakteristiky, které ho činí jedinečným.

Jednou z těch výjimečných vlastností je velmi dlouhá doba, kdy pečuje, vychovává a vzdělává své potomky. Po narození dítěte tento proces zabezpečuje rodina, jejíž působení pokládám za nejdůležitější, neboť je to právě ona, kdo dává dítěti pevné základy do života. Na těchto základech pak může stavět škola, která tím na sebe přebírá část zodpovědnosti za jejich budoucnost. A kdo ve škole vychovává a vzdělává? Učitel.

Povolání učitele je jedním z nejstarších v historii lidstva, a i když si to mnozí v současné době neuvědomují, je jedním z nejdůležitějších, neboť právě svým působením na žáky, ovlivňují budoucnost celé společnosti. Protože jsou to právě oni, naše děti, kteří rozhodnou o dalším našem vývoji.

Jsou to osobnosti učitelů, jejich vlastností a dovedností, které ovlivňují směr, kterým se jako společnost vydáme. Jsme vůbec schopní se jako společnost ještě vyvíjet? Já věřím, že ano. Věřím, že právě růst je smyslem a cílem všech našich životů.

Právě proto jsem si za téma své diplomové práce zvolila osobnostní růst učitele. Ráda bych hlouběji pronikla do složitosti lidské osobnosti, alespoň v rámci svých možností, abych lépe porozuměla lidem, kteří mě obklopují a obohacují svou přítomností, a zkvalitnila tak vztahy s nimi. Zároveň doufám, že mi tato práce pomůže se lépe připravit na budoucí povolání učitele, poznat samu sebe a stát se lepším člověkem.

Jako hlavní cíl práce jsem si stanovila podat pokud možno ucelený přehled o osobnosti učitele, osobním a profesním růstu a faktorech, které růst ovlivňují, a to metodou analýzy, syntézy a komparace poznatků získaných z literatury a pramenů, či jiných dostupných zdrojů.

Tento cíl se pokusím naplnit v teoretické části, kde se čtenář mimo jiné může dozvědět, co je to osobnost, jak se utváří, jaké jsou v současné době na učitele kladeny

požadavky nebo jaké jsou zdroje a bloky osobního růstu. Může se zde také seznámit s metodami, které fungují jako prevence proti stresu.

V praktické části se pokusím za pomoci několika rozhovorů sledovat změny v ukazatelích osobního a profesního růstu u dvou absolventů VŠ v průběhu prvního roku jejich působení v učitelské profesi. Získané informace porovnáám s výsledky dotazníkového šetření za účelem srovnání jejich osobního růstu v závislosti od délky praxe.

V rozhovorech budu sledovat i problematiku nově příchozích absolventů do učitelského prostředí spolu s obtížemi, se kterými se během svých začátků setkali, a věřím, že takto zprostředkované zkušenosti mohou usnadnit tento životní skok nejen mně, ale i dalším budoucím učitelům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST UČITELE

Učitel jako osobnost ve své profesi ovlivňuje mnoho dalších osobností. A právě jeho osobnost je nejmocnějším nástrojem na ovlivňování žáků. Působí na děti a mládež a tím ovlivňuje budoucnost celé společnosti. Proto je nezbytné, aby byl osobností vyzrálou a kompetentní.

Věda zabývající se osobností učitele se nazývá Pedeutologie. Ta má dva odlišné přístupy. Jeden, normativní, určuje, jaký má učitel být, a druhý, analytický, zjišťuje, jací učitelé doopravdy jsou. Abychom jí mohli lépe porozumět, musíme si objasnit několik základních pojmů s ní spojených.

1.1 Osobnost

Původ pojmu osobnost nalezneme v latinském pojmu "persona", které označovalo původně škrabošku či divadelní masku. Dá se také přeložit jako "*přetvářet se nebo hrát něčí úlohu*". Tento termín byl původně používán i pro osobu či osobnost (Pražák 1980, s. 237). Později se pro osobnost začal používat samostatný termín "*personalitas*" (Nakonečný 2011, s. 470).

Z psychologického hlediska můžeme najít hned několik definic, které bývají často velmi odlišné, neboť pojmají pojem z různých hledisek. Například P. Říčan definuje osobnost jako "*individuum chápané jako integrace k seberealizaci v interakci se svým prostředím*" (Říčan 1972, S. 38). Ve Velkém psychologickém slovníku od P. Hartla a H. Hartlové najdeme definici osobnosti jako "*celek duševního života člověka*" (Hartl, Hartlová 2010, s. 373).

V. J. Drapela tyto odlišnosti vysvětluje tím, že každá teorie "*vyšla z rozsáhlého souboru empirických zkušeností, kde údaje zvolené jedním teoretikem se významně odlišují od údajů, které si zvolil jiný*" (Drapela 2011, s. 15). Právě proto je obtížné osobnost jednoznačně definovat a všeobecně platná a uznávaná definice osobnosti neexistuje.

Ve svém Přehledu teorií osobnosti umísťuje V. J. Drapela definice na pomyslnou osu, kde na jednom konci jsou Teoretici "já", kteří *"vnímají osobnost jako něco, co skutečně existuje a co má skutečné účinky"* a na druhém Behavioristé, kteří *"pokládají osobnost za pouhou odvozeninu z chování, jež samo je jediným přímo pozorovatelným a měřitelným jevem"* (Drapela 2011, s. 14). Sám pak osobnost definuje jako *"dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Kde výraz chování zahrnuje procesy myšlení, emoce, rozhodování, tělesné činnosti, sociální interakci a další"* (Drapela 2011, s. 14).

I přes mnohé odlišnosti definic pojem osobnost většinou zahrnuje souhrn a určité uspořádání jednotlivých psychických jevů. Zároveň se shodují v několika bodech. Tím nejvýraznějším je jedinečnost, výlučnost, odlišnost od všech jiných (Hartl 2004, s. 169).

Osobnost tedy můžeme chápat jako souhrn vrozených a získaných dispozic, které se neustále vyvíjí během života. Tyto dispozice činí jedince výjimečným a zároveň ho spojují s ostatními členy společnosti. Vývoj je často charakterizován nejrůznějšími vnitřními konflikty a protiklady.

1.1.1 Utváření osobnosti

Osobností se člověk nerodí, nýbrž stává, a to již v raném dětství, kdy se u něho *"utváří specificky lidská forma organizace a fungování psychiky. Je to období vzniku sociálního já, z něhož se postupně vytváří sebepojetí: z vědomí já vzniká pojetí vlastního já (ego), které není už jen zážitkovou strukturou, ale organizačním a dynamickým činitelem"* (Nakonečný 1997, s. 39). Právě ono "já" nás odlišuje od jiných, zvířecích, životních forem, kde je chování utvářeno mechanicky podmíněnými reakcemi.

Vývoj osobnosti je pak celoživotním procesem, který končí v podstatě až smrtí, a podílí se na něm celá řada faktorů, které se navzájem prolínají. Mluvíme o biologickém zrání a učení.

Zrání *"nervové soustavy, zejména mozku, je geneticky naprogramovaný vývojový proces. Jeho rychlost je individuálně různá, a to jak celkově, tak také pokud jde o subsystemy, jejichž zrání je podmínkou nástupu jednotlivých psychických funkcí a integrací"* (Říčan 2007, s. 155). Úroveň zrání pak představuje limity dalšího vývoje, zajišťovaného dalšími faktory vývoje, například učením.

Učením rozumíme proces *"navozený vnitřními nebo vnějšími podněty k psychické činnosti, pokud tento proces vede k přetrvávajícím změnám psychických procesů a vlastností"* (Říčan 2007, s. 156). Všechny živé organismy potřebují pro svůj vývoj podněty ze svého přirozeného prostředí, které ovlivňují jeho učení a další vývoj. U člověka pak jde z velké části o cílené působení sociálního prostředí.

U dítěte se nejprve vyvíjí *"vědomí tělového já, jako vědomí fyzické odlišnosti, které vzniká z vnímání vlastního těla"* (Nakonečný 1997, s. 40). Dále se vyvíjí *"vědomí sociálního já, jako vědomí jedinečnosti a kontinuity, resp. identity"* (Nakonečný 1997, s. 41). Právě sociální já z nás dělá člověka, jak ho ve své podstatě chápeme. Zdrojem tohoto vědomí jsou sociální zkušenosti a vnímání sebe sama jako sociální bytosti.

Právě v tomto okamžiku začíná docházet k zásadnímu vývoji v psychické rovině. Dochází k vývoji *"od impulzivitu k racionalitě"* (Nakonečný 1997, s. 42). Klíčovým nástrojem této proměny je řeč, soustava symbolů, pojmů, společná pro jedince ze stejného sociálního a kulturního prostředí. Osvojení řeči tak umožňuje nejen komunikaci, ale i *"organizaci chování a interpretaci situace na vývojově vyšší úrovni, která je označována jako racionální, tj. vytvářená pojmově logickým myšlením, které se opírá o používání vnitřní řeči"* (Nakonečný 1997, s. 42).

S přibývajícím věkem se jedinci zvětšuje i okolní svět, narůstá vliv osobních zkušeností a tím se zvyrazňuje individualita osobnosti. *"Tento formativní vliv zkušeností, učení, probíhá především od raného dětství jako tzv. primární socializace, tj. v rámci dané rodiny, k níž jedinec přísluší"* (Nakonečný 1997, s. 39). V rámci procesu socializace si člověk mimo jiné osvojuje i systém hodnot, který je nedílnou součástí života a nezbytnou podmínkou dalšího vývoje.

Čím je jedinec mladší, tím silnější je vliv druhých osob, nejprve rodičů, později přátel, na formování osobnosti jedince. S přibývajícím věkem můžeme sledovat rostoucí význam sebevýchovy, což je úzce spjato s hodnocením sebe samého. To je možné díky hledání vlastní identity. Potřeba druhých ale nikdy nezmizí, naopak je nutná jejich přítomnost, abychom vymezili a potvrdili své vlastní já.

Ve vývoji existují stádia, kdy je jedinec náchylný k určitým vlivům. *"Pouze tehdy, nastanou-li tyto podmínky (příležitosti), může se realizovat příslušná část genetického programu"* (Říčan 2007, s. 157). Vzniklý nedostatek je pak velmi obtížné, ne-li nemožné, nahradit. U psychického vývoje člověka nejsou tato období tak znatelná, jako

například u zvířat, ale existují "senzitivní období, kdy je psychika k určitým vlivům zvlášť vnímavá. Jestliže se toto období plně nevyužije, může vzniknout defekt: v osobnosti některá složka chybí, je oslabena nebo deformována" (Říčan 2007, s. 157).

Extrémním případem jsou takzvané vlčí děti, které v dětství vyrůstaly se zvířaty. Tyto děti se velmi dobře přizpůsobily zvířecímu způsobu života, ale jejich návrat do lidské společnosti probíhal velice pomalu a nikdy nebyl úplný. Naučily se několik slov, jíst příborem nebo plnit jednoduché úkoly, ale nikdy se plně nezačlenily. (Říčan 1973)

Ve vývoji osobnosti také vystupují určitá krizová období, "křížovatky", které staví jedince před osudová rozhodnutí, která určují jeho další vývoj. Tento vývoj současně utváří jeho individualitu. Krize může být způsobena individuální, významnou událostí, nebo k ní může vést psychický vývoj. Ten může být z hlediska společnosti, a jedince, pozitivní nebo negativní, obdivuhodný či dokonce děsivý.

1.1.2 Periodizace vývoje

Vývoj člověka je více či méně nepřetržitý proces, který rozdělujeme na několik relativně ohraničených etap. Tato vývojová stádia reálně neexistují. Jsou to pouze abstraktní konstrukce, které nám pomáhají určit podstatné rysy a odlišnosti daného období ve srovnání s předchozími obdobími.

K periodizacím je nutné přistupovat kriticky, neboť jsou nejen schematické a zobecňující, ale i zjednodušující. Problematické je stanovení kritérií dělení na jednotlivé etapy vývoje, neboť lidský jedinec prochází, během celého svého života, řadou změn, které jsou výsledkem biologické, psychologické a sociální determinace.

Základním kritériem pro srovnání je chronologický věk. Získané údaje se vždy interpretují ve vztahu s určitým věkem. Z hlediska individuálního průběhu vývoje ale bývá toto kritérium ne zcela spolehlivé.

Pro učitele jsou nejdůležitější pedagogické a psychologické systémy periodizace vývoje. Pedagogické systémy se opírají o stávající systém výchovně vzdělávacích institucí. Psychologické systémy se zase opírají o duševní vývoj na základě psychických procesů. Dále můžeme najít různé biologické a sociální systémy. Objevují se dokonce i snahy o zkombinování několika systémů v jeden. Kombinaci psychologického,

biologického a sociálního systému můžeme sledovat například u P. Říčana v jeho knize "Cesta životem: Vývojová psychologie."

V rámci druhé kapitoly budeme mít možnost seznámit se s periodizací podle E. H. Eriksona. Ta celý vývoj rozděluje do osmi stádií.

1.2 Učitel

Povolání učitele je jedním z nejstarších a nejdůležitějších v historii lidstva, neboť právě učitel připravuje mladé generace na život a tím určuje budoucí vývoj společnosti. Nejen že zprostředkovává vědomosti, učí novým dovednostem a pomáhá zvnitřnit žádané návyky, ale i formuje a rozvíjí nové, mladé, osobnosti. Podílí se na jejich výchově.

V pedagogickém slovníku je učitel definován jako *"jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu"* (Mareš, Průcha, Walterová 2003, s. 261).

Náplní jeho práce je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj žáků. Je vzorem a to nejen v době výkonu svého povolání, ale i ve svém volném čase.

Dle zákona ČR je učitel neboli pedagogický pracovník osoba, která *"koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Je zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb"* (Zákon č. 563/2004 Sb., § 2, odst. 1).

V současné době se učitel ve společnosti netěší přílišné vážnosti a ve svém povolání ani nezbohatne. Z toho důvodu se často říká, že být učitelem je poslání nebo dokonce i řehole. Jedná se o ušlechtilé a prospěšné povolání, které klade vysoké požadavky na vzdělání, mravní kvality i charakterové vlastnosti jedinců. Navíc ho pokládáme za náročné na stres.

1.2.1 Role a význam učitele

Jak už bylo řečeno, učitelé hrají významnou roli v životě každého jedince. Jsou hlavními aktéry výchovně-vzdělávacího procesu, ve školách a dalších institucích, které ovlivňují utváření základů národní vzdělanosti. Učí mimo jiné přijímat změny ve společnosti a reagovat na ně. To, jakou roli učitel sehrává, se pak odráží v mladé generaci, která je naší budoucností. Můžeme tak říci, že učitelé spoluurčují naši budoucnost.

Slovní spojení "role učitele" nalezneme v odborných publikacích, kde se vyskytuje v mnoha významech a kontextech. Nejčastěji jako "*chování, sociální pozice nebo očekávání, jejichž teoretické zdůvodnění vychází z různých přístupů jednotlivých autorů*" (Vašutová 2004, s. 68). Smyslem je vystihnout rozsah a specifikaci povinností učitele ve škole a jejím kontextu.

J. Vašutová (2004) ve své knize "Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu" uvádí výklad rolí v rovině sociální, socioprofesionální a pedagogické. Sociální role představuje "*ustavené způsoby jednání*" (Vašutová 2004, s. 69) očekávané od učitele, které navíc bývají nejrůznějšími prostředky vyžadovány samotnou společností, například pomocí zákonů a vyhlášek vydaných příslušnými vládními orgány. Socioprofesionální role úzce souvisí s rolí sociální, je jí dokonce podřízena a obsahuje v sobě kritérium "*odbornosti a specifického vzdělání*" (Vašutová 2004, s. 70), jenž musí učitel dosáhnout. Zde můžeme sledovat různé požadavky s ohledem na konkrétní stupeň školy.

Pedagogická role dělá učitelskou profesi specifickou a odlišuje ji od ostatních. Navíc je mnohými odborníky pojmána velmi odlišně. Nejčastěji je spojována s procesem učení. Například u J. Harlenové najdeme koncepci "*Učitel - průvodce světem učení se, kde jsou zahrnuty tři hlavní role učitele: inspirátor, facilitátor a konzultant*" (Vašutová 2004, s. 73).

- Učitel - inspirátor poskytuje každému žákovi prostor pro učení se a seberozvoj. Podporuje objevitelskou činnost žáků, je otevřený a přístupný jejich nápadům a potřebám. Sám je inspiruje pedagogickými a didaktickými přístupy.
- Učitel - facilitátor usnadňuje žákům učení. Podporuje samostatnost žáků v učení a působí pozitivně v řešení učebních problémů a umožňuje tak žákům objevovat sebe sama.
- Učitel konzultant je rolí, která je založena na otevřené komunikaci, důvěře a žákových reflexích učební reality. Směřuje k poradenství. Směřuje k poradenství (Vašutová 2004, s. 73).

Tato klasifikace se soustřeďuje pouze na aspekt učitel - žák a žák - učení. Další aspekty profese učitele nebere v úvahu.

Dalším zajímavým pojetím pedagogické role je učitel jako tvůrce kurikula, což je v současné době velice aktuální a dostává se k nám ze zahraničí. Zde je učitel chápán jako *"uživatel a zprostředkovatel vzdělávacího obsahu, který je definován/normován, a jako tvůrce vlastního kurikula."* (Vašutová 2004, s. 73)

J. Vašutová (2004) ve své knize na základě několika analýz a zahraničních modelů předkládá svůj vlastní model pedagogických rolí učitele základních škol. Za hlavní roli považuje v současné době roli poradenskou a podporující, za nejméně obsazenou pak roli reflektivního hodnotitele. Ostatní role mají být relativně vyvážené.

Role učitele podle J. Vašutové (2004):

- poskytovatel poznatků a zkušeností
- poradce a podporovatel
- projektant a tvůrce
- diagnostik a klinik
- efektivní hodnotitel
- třídní a školní manažer
- socializační a kultivační vzor

Jak už bylo řečeno, role znamená očekávané způsoby jednání, které se mohou měnit a také mění v souvislosti s vývojem společnosti. Neboť profese učitele je společensky determinována. Navíc je třeba vzít v úvahu, že koncepce role, očekávaná role a realizace role jedincem se mohou mnohdy i zásadně lišit.

1.2.2 Požadavky na učitele

Ačkoli vypadá povolání učitele snadno, patří mezi nejnáročnější a nejzodpovědnější. Právě proto jsou na učitele kladeny tak vysoké požadavky a to nejen z hlediska kvalifikace, ale i z hlediska vlastností, dovedností a chování.

Učitel při svém povolání plní mnoho povinností, na které musí být kvalitně připraven. Tuto přípravu by mělo zajistit vzdělání na vysoké škole. A teď nemluvíme pouze o vědomostech, neboť ty samotné nestačí. Je třeba rozvíjet i osobní vlastnosti, které mu pomáhají stát se dobrým učitelem. Studium na pedagogické fakultě tak v životní dráze učitele představuje etapu *"formování předpokladů jeho budoucího působení. Profesní dráha zahrnuje procesy adaptace i profesního rozvoje"* (Heřmanová 2004, s. 79).

Kvalifikace učitele

Pojem kvalifikace obecně znamená odbornou způsobilost. V pedagogickém slovníku vysvětlují kvalifikaci jako *"způsobilost pro vykonávání určitého povolání nebo pro sjednaný druh pracovní činnosti, a to předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě"* (Mareš, Průcha, Walterová 2003, s. 110). V našem případě se jedná o způsobilost k výkonu učitelského povolání, které je možné získat studiem na pedagogické fakultě a dále pak prohlubovat při pracovních činnostech nebo vlastním sebevzděláváním.

Většinou hovoříme o odborné způsobilosti, avšak učitelské povolání obsahuje i odbornost pedagogickou, která je neméně důležitá. Právě pedagogická odbornost učitele odlišuje od ostatních vysokoškolských absolventů, například inženýrů. Nestačí jen znát probíranou látku, ale i vědět, jak ji žákům zprostředkovat. A to hovoříme jen o jedné z mnoha úloh učitele.

Plně kvalifikovaný *"učitel / pedagogický pracovník by měl vyhovět standardizovaným požadavkům, které stanovuje a garantuje zaměstnavatel, to je stát reprezentovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR"* (Vašutová 2004, s. 38). Vstup do zaměstnání by měl být podmíněn zkouškou, kde bude prokázána způsobilost pro povolání.

To ovšem neznamená, že z vysoké školy musí vycházet zcela připravení učitelé, úkolem vysokoškolského studia je *"vybavení studentů souborem profesních vědomostí a dovedností, utváření osobních vlastností, které dovolují absolventu v krátké době zvládnout tajemství pedagogické profese a umožnit transfer teoretických poznatků do praxe"* (Heřmanová 2004, s. 80). Právě z toho důvodu je velice významné zařazení souvislých praxí, které odhalí studentovi učitelského oboru, co skutečně znamená být učitelem.

Dále nutno podotknout, že koncem studia na vysoké škole vzdělávání učitelů nekončí. Učitel by měl dále prohlubovat svou kvalifikaci, rozvíjet nové metody a používat nové pomůcky. K tomu mohou posloužit nejrůznější kurzy, knihy, časopisy či dokonce internet, který je v současné době velice cenným zdrojem. V této fázi hovoříme o sebevzdělávání se, kdy je nezbytná učitelova vlastní vůle a aktivita.

Mnoho autorů se shoduje, že mezi *"žádoucí osobnostní charakteristiky učitele patří morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání - sebereflexe"* (Dytrtová - Krhutová 2009, s. 37). V současné době se musíme ale neustále vypořádávat se změnami, na které učitel musí umět pružně reagovat. Proto jsou dnes požadovány celé soubory vlastností a dovedností, které nazýváme kompetence.

Kompetence učitele

V pedagogickém slovníku jsou kompetence učitele vysvětleny jako "*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*" (Průcha, Mareš, Walterová 2003, s. 103).

Samotný pojem kompetence se začal ve větší míře používat poměrně nedávno. To ovšem neznamená, že tu v jisté formě neexistovaly kompetence již dříve. Několik autorů, například V. Pařízek nebo J. Průcha popisovali takzvané způsobilosti pro úspěšný výkon profese. Jednalo se o způsobilost odbornou, výkonovou, společenskou, motivační a osobnostní, kam patří sociální zralost a odpovídající charakterové a volní vlastnosti (Dytrtová, Krhutová 2009).

Kompetence se snaží vymezit mnoho autorů, které můžeme rozdělit do dvou skupin. Jedni popisují, jaký by učitel měl být, bez ohledu na skutečnost a druzí popisují dobrého učitele na základě svých výzkumů. V rámci těchto dvou skupin najdeme značné odlišnosti. Rozcházet se mohou i ve významu formulace kompetencí, ačkoli většina se shoduje v tom, že se jedná o teoretický rámec, který by měl sloužit jako norma pro vstup do učitelské profese a dále pak být rozvíjen.

Setkat se můžeme s pojmem klíčové kompetence. Jedná se o ty kompetence, která jsou nejdůležitější. Za zdroje vymezení klíčových profesních kompetencí učitele jsou považovány funkce školy v moderní společnosti a takzvaný Delorsův koncept "čtyř pilířů" vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost.

Za funkce školy jsou nejčastěji považovány funkce kvalifikační, socializační, prospektivní a osobnostní. Prospektivními funkcemi rozumíme takovou přípravu, která zajišťuje připravenost na život v měnící se společnosti. Osobnostní funkce podporuje rozvoj individuality osobnosti každého jedince.

Delorsovy pilíře vzdělávání vyjadřují cílové oblasti vzdělávání učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně s ostatními a učit se být (Švec 2005). Mezi cíli a funkcemi můžeme sledovat spojitosti.

Z uvedených zdrojů byly odvozeny kompetence, ke kterým se přiklání řada odborníků a které jsou velice často citovány. Jedná se o sedm kompetencí.

Kompetence podle J. Vašutové (2004):

- předmětová/oborová,
- didaktická a psychodidaktická,
- pedagogická,
- diagnostická a intervenční,
- sociální, psychosociální a intervenční,
- manažerská a normativní,
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní předpoklady.

Kompetence předmětová/oborová obsahuje osvojení systematických znalostí aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ, schopnost transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, schopnost integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby, schopnost vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, dovednost uživatelsky používat informační a komunikační technologie a schopnost transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (Vašutová 2004).

V kompetenci didaktické a psychodidaktické by měl učitel ovládat strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů, umět užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a měl by být schopen přizpůsobit jej individuálním vzdělávacím potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy. Měl by mít znalosti o rámcovém vzdělávacím programu a dovést vytvářet školní vzdělávací program a projekty výuky, mít znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovést používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků a požadavkům konkrétní školy. Dále by měl umět využívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků (Vašutová 2004).

Ovládnání procesů a podmínek výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, dovednost orientovat se v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí

vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání, schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní patří do kompetence pedagogické. Znalosti o právech dítěte a respektování jich ve své práci je zde také zařazeno (Vašutová 2004).

Kompetence diagnostická a intervenční obsahuje dovednost použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, schopnost identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovednost uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem. Učitel by měl také ovládat způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování a být schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a znát možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje. Schopnost ovládat prostředky zajištění kázně ve třídě a umění řešení školní výchovné situace a výchovných problémů bychom sem také zařadili (Vašutová 2004).

V kompetenci sociální, psychosociální a komunikativní má učitel ovládat prostředky utváření vztahů příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků, ovládat prostředky socializace žáků a dovést je prakticky užít, dovést orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a být schopen zprostředkovat jejich řešení. Měl by znát možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovést analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky prevence a nápravy, ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole a dovést uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientovat se v problematice rodinné výchovy (Vašutová 2004).

Základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí, schopnost orientace ve vzdělávací politice a reflexe ve své pedagogické práci, schopnost ovládat základní administrativní úkony spojené s agendou žáků a jejich vzdělávacích výsledků, schopnost ovládat vedení záznamů a výkaznictví jsou zařazeny do kompetence manažerské a normativní. Učitel by měl také disponovat schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy, ovládat způsoby vedení žáků a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě a být schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraničí (Vašutová 2004).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující obsahuje ovládní širokého rámce znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních a ekonomických, schopnost působit jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků a schopnost vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele. Také by měl umět argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů a mít předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru, schopnost sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty. Obsažena je i schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (Vašutová 2004).

Z tohoto výčtu požadavků na osobnost učitele je patrné, jak jsou nároky obrovské. To působí mnohdy velký tlak, se kterým je třeba umět se vypořádat. Zároveň není žádným překvapením fakt, že se učitelem nemůže stát každý. Ne každý k tomu má předpoklady.

2 OSOBNOSTNÍ RŮST

O osobním růstu nejčastěji hovoříme v souvislosti s kariérou a pracovním nasazením, kdy jedinec zjišťuje své možnosti a vědomě pracuje na svém zdokonalování a zlepšování kvality svého života. Obecně lze říci, že se jedná o zlepšování či posun kupředu.

Hledáme-li literaturu k osobnímu růstu, často na prvních místech vyhledávání najedeme knihy s návody a typy, jak se co nejlépe uplatnit na pracovním trhu. Velké množství knih má také náboženskou a esoterickou charakteristiku, neboť víra často poskytuje útěchu v době nesnází a příslib v lepší a kvalitnější život v budoucnosti.

V psychologii se osobnostnímu růstu věnovali například G. W. Allport, E. H. Erikson, C. R. Rogers nebo V. Satirová. Každý obohacuje psychologii svou teorií a přichází s novým pohledem, který je jedinečný.

Podíváme-li se na osobnost jedince a sledujeme-li ji po nějaký čas, můžeme pozorovat řadu proměn. Osobnost se neustále formuje a vyvíjí. Její vývoj není nijak plynulý. Nejčastěji se vyvíjí směrem vpřed, v takovém případě hovoříme o růstu. Může však i vlivem nějakého traumatu stagnovat nebo dojít dokonce k regresi. V takovém případě se pravděpodobně jedná o vážný problém, se kterým si jedinec sám nedokáže poradit a musí vyhledat odbornou pomoc.

2.1 Růst z pohledu Erika H. Eriksona

Ačkoli neměl E. H. Erikson obvyklé univerzitní vzdělání, působil jako profesor na Kalifornské univerzitě. A to díky jeho výzkumům a spisům, které byly vysoce ceněny. Například kniha "Childhood and society", z roku 1950, velice zapůsobila na myšlení odborníků i veřejnosti. Jeho myšlení velmi ovlivnila krize identity, kterou prožíval od raného dětství a která se stala typickým znakem jeho teorie osobnosti (Drapela 1998).

Ve své teorii omezil "*význam pudových motivů při utváření lidského chování*" (Drapela 1998, s. 68) a zohlednil vlivy nejen biologické, ale i společenské a kulturní, které jsou nesmírně důležité. Neboť nejsme osamocené bytosti zavřené v bílé místnosti bez oken a dveří. Naopak. Každý den se střetáváme s jinými lidmi a řešíme nejrůznější

situace. Setkáváme se s úspěchem i zklamáním, radostí i smutkem, učíme se novým věcem. To vše nás nejrůznějším způsobem ovlivňuje.

Růst chápal jako utváření osobní identity, která úzce souvisí s vývojem ega. Přičemž ego chápe jako "*vnitřní instituci, jenž se vyvinula k tomu, aby v nitru jedinců zabezpečovala řád, na němž závisí veškerý řád vnější*" (Erikson 2002, s. 177). V podstatě vychází z teorie S. Freuda, který vymezil tři "*subsystémy, řízené vzájemně rozpornými principy a cíly, které v osobnosti existují pospolu a jsou mezi sebou v neustálém boji*" (Drapela 1998, s. 21). Těmi subsystémy jsou id, ego a superego.

Id se domáhá k uspokojení svých tužeb, kdežto superego se snaží tyto tužby potlačovat. Ego se pak snaží Id a superego udržovat v rovnováze tím, že určuje, kdy, jak a za jakých okolností se budou požadavky id naplňovat. Podle E. H. Eriksona se ale ego uplatňuje nejen uvnitř mysli, ale i ve vztahu k sociálnímu prostředí (Drapela 1998).

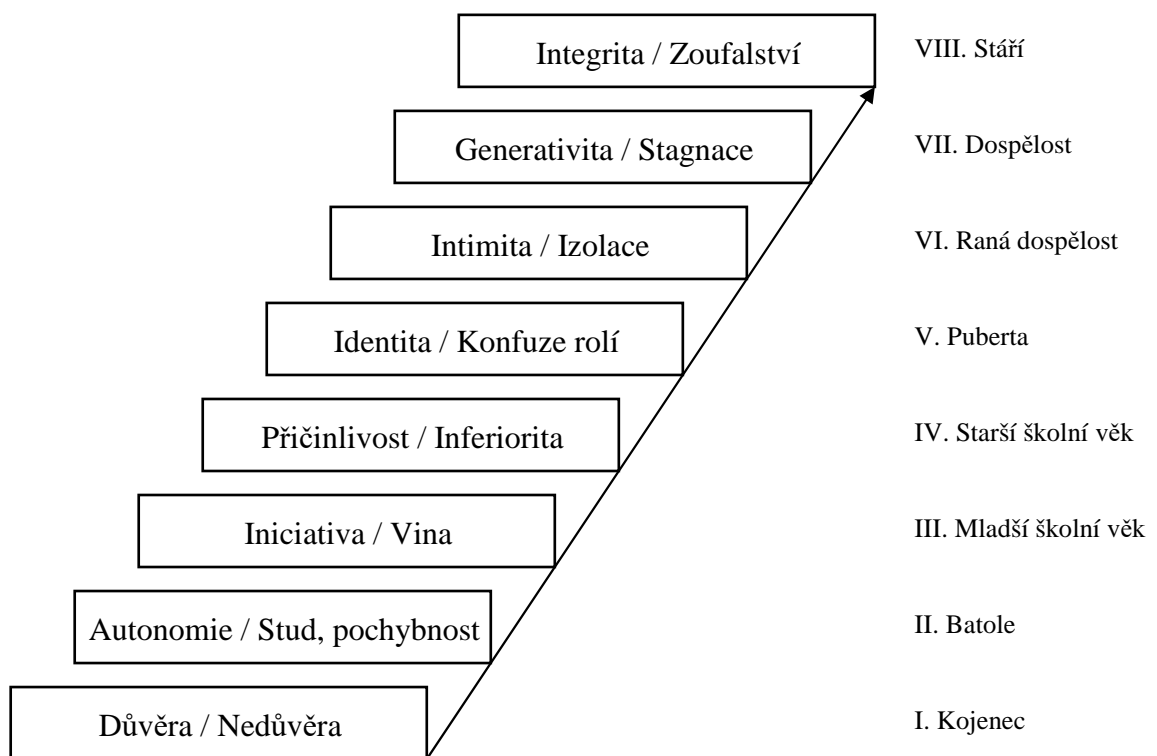
Celý vývoj rozdělil do osmi stádií (viz následující seznam) od narození do dospělosti a stáří, přičemž jeden prvek vzniká na podkladě jiného v čase a prostoru. Každé stádium je "*popsáno v podobě psychologické krize, která obsahuje dva konfliktní póly*" (Drapela 1998, s. 69).

1. Důvěra proti základní nedůvěře
2. Autonomie proti zahanbení a pochybnosti
3. Iniciativa proti vině
4. Snaživost proti méněcennosti
5. Identita proti zmatení rolí
6. Intimita proti izolaci
7. Generativita proti stagnaci
8. Integrita ego proti zoufalství

Krizí chápe "*body obratu, okamžiky rozhodnutí mezi pokrokem a regresí, integrací a retardací*" (Erikson 2002, s. 246). Každá krize má možnosti růstu, ale i prvky jeho ohrožení. Růst nastává tehdy, je-li konflikt pozitivním způsobem vyřešen a jeho řešení přináší egu novou ctnost. Ohrožení naopak vzniká uhýbáním člověka od

příčinných řešení, kdy se příčinná ctnost nevytvoří. Tím dochází ke stagnaci vývoje jedince a oslabení ega do doby, dokud není zjednána náprava (Erikson 2002).

Jak můžeme vidět v následujícím obrázku, jednotlivá stádia na sebe přímo navazují a úspěšné zvládnutí jednoho stádia je podmínkou pro zvládnutí stádia následujícího. Představují jakési pomyslné schody, které vedou ke zralé osobnosti, jež se podílí na dění společnosti a zároveň je připravena přijmout odpovědnost vůdce. Jak ale E. H. Erikson sám píše ve své knize *Dětství a společnost*: "*Každý krok dostupuje svého vrcholu, dosahuje své krize a nachází trvalé řešení během naznačeného stádia. Ale všechny musí od začátku v jisté podobě existovat, protože každý akt vyžaduje integraci všech*" (Erikson 2002, s. 246). To znamená, že každá ctnost, jak ji sám E. H. Erikson nazývá, se vyvíjí už před tím, než nadejde její kritický čas. A samozřejmě i poté, co tato krize nastala a příčinná ctnost se vytvořila, dochází k jejímu vývoji (Erikson 2002).



Obr. 1: Epigrafická tabulka podle E. H. Eriksona

V tabulce můžeme vidět spojení krizí s určitým obdobím života jedince. To je ovšem pouze orientační. Každý jedinec může růst odlišným tempem v závislosti na kultuře, ve které vyrůstá, a prostředí, které ho obklopuje od jeho narození.

Krize může být vyvolaná nejrůznějšími způsoby. Může se jednat o zákonitý proces vyvolaný biologickým / psychickým vývojem, například v období puberty, nebo o jedinečné události v životě jedince, například rozvod rodičů, smrt někoho blízkého či úraz. Tak jako tak se jedná o stav, kdy už jedinec nemůže zůstat jako kdysi, a přitom je cesta vpřed skrytá či nesnadná (Říčan 2007).

2.2 Růst z pohledu Carla R. Rogerse

C. R. Rogers během svého života působil nejen jako klinický psycholog na dětské poradenské klinice, ale i jako profesor na řadě univerzit, kde se také setkal s výzkumem. Díky klinickým zkušenostem jsou tak jeho teorie vysoce ceněné. Pro jeho pohled na ochranu lidské individuality ho můžeme zařadit do humanistické psychologie, zastával ale také řadu existencialistických názorů. Především kladl důraz na existenci a svobodu (Drapela 1998).

Ústředním tématem jeho práce je pojem Self (sebepojetí). Tím se rozumí obraz, jaký si člověk utváří o sobě samém. Tento obraz zahrnuje také jeho vztahy k prostředí a hodnotám (Nakonečný 1995). Self vzniká na základě zkušeností získaných kontaktem s okolím, přírodním i sociálním, v průběhu celého života (Říčan 2007).

Věřil, že *"jednotlivci disponují ve svém nitru nesmírnými potenciemi sebeporozumění a proměny vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní self. Tyto možnosti mohou být využity v definovatelné atmosféře, ve které vládne podporující psychologické vztahy"* (Rogers 1998, s. 106). Jinými slovy věřil, že každý jedinec má *"aktualizační tendenci, tedy jakousi vnitřní tendenci k růstu a naplnění"* (Yalom in Rogers 1998, s. 12).

Sebepoznání a osobnostní změna se tak v jeho teorii stává záležitostí každého jednotlivce, nikoli pouze psychicky nemocných. Z toho důvodu usiloval o to, aby výuka ve školách *"zahrnovala také emotivní učení a aby se učitelé zaměřili na celou osobnost žáka, aby vytvářeli učební prostředí prochnuté akceptací, opravdovostí a empatickým porozuměním"* (Yalom in Rogers 1998, s. 12).

Za důležitý pokládáme i termín "dobrý život", kdy cílem není nějaký výsledný stav, ale samotné směřování. Z výše zmíněného je patrné, že osobnost nechápe jako pevnou a neměnnou, ale jako vyvíjející se organizmus, který je "*psychofyzickým základem veškerého prožívání. To zahrnuje myšlení, touhy, emoce, fyziologické odezvy a různé druhy vnějšího chování*" (Drapela 1998, s. 126).

Hybnou silou vývoje je biologicky zakotvená aktualizací tendence. Tato tendence k růstu však musí přejít ze stavu možnosti do stavu skutečnosti. Teprve poté může dojít k pozvolnému růstu osobnosti (Rogers 1995).

Samotný růst považuje C. Rogers jako tvořivý proces, který charakterizuje jako "*činný vznik novátorského vztahového produktu, který vyrůstá na jedné straně z jedinečnosti jedince a na straně druhé z materiálů, jevů, lidí nebo událostí jeho života*" (Rogers 1995, s. 208). Dále dodává, že nerozlišuje dobrou a špatnou tvořivost ani stupeň tvořivosti. Rozvoj osobnosti je náročný, dlouhý nikdy nekončící proces.

Každý jedinec je schopen porozumět těm stránkám sebe samého a svého života, které mu působí bolest, nebo se kterými není příliš spokojen. Porozumí-li jim a pochopí-li tak lépe sám sebe, projeví se jeho skrytá kapacita. Jedinec tak bude mít sklon reorganizovat svou osobnost a stát se osobností zralejší (Rogers 1995).

Potřeba růstu a rozvoje je zdravá a vede k seberealizaci. Podle C. Rogerse je vlastní všem formám organického života. Může být ale ukryta hluboko pod vrstvou různých psychologických obran. Jedinec ji může dokonce popírat. Přesto tato potřeba existuje v každém a je připravena projevit se za vhodných podmínek (Rogers 1995).

Podle C. R. Rogerse musí být splněny tři základní podmínky, aby atmosféra skutečně podporovala osobnostní růst zúčastněných. Ve své knize "Způsob bytí" říká, že "*tyto podmínky je možné aplikovat na jakoukoli situaci, jejímž cílem je rozvoj osobnosti*" (Rogers 1998, s. 106).

První předpoklad nazývá autentičností, opravdovostí či kongruencí. Jde o vstupování do vztahů s druhými lidmi bez přetvářky, sám za sebe. Nenasazovat osobní masku a neskrývat pocity a postoje, které se v jedinci aktuálně vynořují. Jedinec má reagovat jako skutečná osoba, která má své potřeby, přání nebo i problémy (Rogers 1998).

Druhou velmi důležitou podmínkou vytvoření atmosféry změny je akceptace, zájem či důvěra. Nazývá ji bezpodmínečné pozitivní přijetí. Rogers během své klinické praxe zjistil, že se lidé snáze otevřou, je-li jejich chování bez výhrad přijímáno. Tedy druhý se zdržuje hodnotících projevů, čímž navozuje přátelštější prostředí, které jedinci napomáhá vytvořit si důvěru a otevřít se (Rogers 1998).

Posledním požadavkem je empatické porozumění. Schopnost empatie chápe jako proces, kdy jedinec vstupuje do "*osobního percepčního světa druhého*" (Rogers 1998, s. 126) a dočasně žije jeho životem, díky čemuž může "*pociťovat významy, kterých si je ten druhý sotva vědom*" (Rogers 1998, s. 127). Schopnost vcítit se jedinci umožňuje vyjadřovat vlastní pocity vztahující se k druhému s neobyčejnou citlivostí a jemností. Navíc "*důsledkem empatického porozumění je adresátův pocit úcty, zájmu a akceptace*" (Rogers 1998, s. 134), což je druhou podmínkou vytvoření atmosféry pro růst.

Empatii pokládá za jednu z nejmocnějších sil podporující změnu osobnosti, neboť, jak zjistil ve svém výzkumu, empatie koreluje se zkoumáním sebe sama a s posunem vpřed (Rogers 1998).

Díky splněným podmínkám je navozena atmosféra, ve které má jedinec daleko větší zájem o sebe samého. Výsledkem je skutečnost, že se jedinec začíná reorganizovat na vědomých a hlubších úrovních své osobnosti. Projevem toho, je osobnost, jenž myslí a jedná konstruktivněji, a jenž žije uspokojivějším životem. Jinými slovy se člověk stává racionálně fungujícím a zdravě spokojeným (Rogers 1995).

V první fázi se na sebe jedinec začíná dívat jinýma očima, začíná odhazovat falešnou masku, za kterou se skrýval. Postupně poznává, jak velká část jeho života se řídí tím, co by měl, nikoli co by chtěl. Postupně si uvědomuje, že se řídil pouze podle očekávání a požadavků druhých. Tím se začíná vidět realističtěji a postupně se stává bytostí, jakou by chtěl být. Začíná si sám sebe vážit a zvyšuje se jeho zdravá sebedůvěra (Rogers 1995).

To ovšem neznamená, že se jedinec stává neomylným. Naopak, může se dopouštět chyb, napravovat je a poučit se z nich. Volba se tak v jeho pojetí stává největší zodpovědností člověka (Rogers 1995).

Na rozdíl od E. H. Eriksona, nepopisuje C. R. Rogers konkrétní oblasti, ve kterých dochází ke změnám osobnosti. Ani se je nesnaží časově zařadit. Vzhledem ke své praxi se ve svých knihách zaměřuje spíše na vztah terapeuta s pacientem a na pravidla jejich komunikace, které lze ovšem aplikovat i na běžné mezilidské vztahy.

Oba autoři se shodují ve významnosti vlivu přírodního a hlavně sociálního prostředí, které vytváří prostor pro náš růst. Ať už vytvářením podmínek pro změnu nebo pro krizi. V obou případech může dojít k posunu v osobnosti jedince.

3 RŮST V POVOLÁNÍ UČITELE

Osobnostní růst je velice složitý proces ovlivňovaný nejrůznějšími činiteli. Jedinec, a učitel není výjimkou, se musí vyrovnávat s řadou vnějších i vnitřních vlivů. Mezi vnitřní řadíme například vlivy biologické a mezi vnější vlivy přírodní (klimatické) a společenské.

A jak již bylo zmíněno, osobní růst je nejčastěji spojován s růstem profesním, který velmi výstižně definovala Z. Havrdová jako *"produkt ochoty a schopnosti se otevírat novým podnětům v profesionální roli a integrovat je do chování a postojů"* (Havrdová 1999, s. 23).

MŠMT definuje profesní růst jako postupné zvládnání požadovaných profesních činností na vyšší úrovni, postupné zvládnání nových profesních činností, postupné prohlubování kompetencí a prohlubování pochopení podstatných souvislostí profese (MŠMT 2009).

Samotné vystudování příslušného oboru ještě nedělá z člověka profesionála. Zvláště u pomáhajících profesí je třeba lidského přístupu a empatie. Vždyť i kontaktem s druhými přicházíme do zcela nových situací, ze kterých se můžeme poučit a růst (Rogers 1998).

V souvislosti s profesionálním růstem hovoříme také o "celoživotním vzdělávání", které by mělo být součástí života každého jedince. Zde nehovoříme pouze o navštěvování školy a různých kurzů, ale především o samostudiu.

Zvláště u povolání učitele je celoživotní vzdělávání nesmírně důležité, jinak hrozí riziko, že při výuce žáků upadne do nežádoucích stereotypů. Navíc musí být učitel schopen pružně reagovat na měnící se společnost, jestliže tomu má naučit i žáky.

V posledních letech roste význam kvality vzdělávání a v souvislosti s tím, dochází k velké řadě změn. Tím je vyvíjen velký tlak ve formě nových požadavků právě na učitele, kteří se tak musí neustále přizpůsobovat měnícím se požadavkům na jejich práci.

Cílem vzdělávání bylo, a vždy bude, příprava mladé generace na reálný život, osobní i pracovní, ve společnosti a její růst. Učitelé tak musí mít nemalé znalosti a ovládat nejrůznější metody, jak tohoto cíle dosáhnout (viz kompetence učitele).

Dnes však školní příprava obsahuje odlišné standardy, než tomu bylo dříve. Proměna souvisí s nebývale rychlými změnami ve společnosti a její struktuře, které výrazně determinují různé oblasti lidské existence a činnosti. Vliv můžeme hledat i ve vývoji nejrůznějších technologií, které jsou součástí našich životů.

Nové standardy jsou definovány v rámcových vzdělávacích programech a dále rozpracovány do školních vzdělávacích programů. Vše vychází z Bílé knihy, Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, a školského zákona 561/2004 Sb.

Změnilo se chápání vzdělávání jako přípravy pro budoucnost a její aktivní ovlivňování. Nyní se vzdělání *"nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnému rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce"* (MŠMT 2001, s. 14). To klade na učitele daleko větší nároky, než tomu bylo dříve.

Všechny tyto změny vychází ze snahy České republiky začlenit se do evropských struktur. Vstup do Evropské unie (2004) a zapojení do různých projektů (Phare, Tempus nebo Sokrates) a procesů v oblasti vzdělávání (Boloňský proces 1998, Lisabonská strategie 2000) přinesly směr a cíle reformy.

Učitel se nově stává spolutvůrcem. Kurikulární reforma mu přisuzuje úlohu *"tvůrčího aktéra změny, jenž předpokládá osobní angažovanost při uskutečňování změn ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost a také změnu sebe sama"* (Vašutová 2007, s. 3).

Zmíněné změny se mohou stát buď zdrojem nebo ohrožením osobnostního růstu, podle toho, jak se k nim dotyčný jedinec postaví a jak se s nimi vyrovná. Může změnu přijmout jako výzvu k vlastnímu růstu, nebo se jí naopak bránit a setrávat ve svých stereotypech. V takovém případě hovoříme o stagnaci růstu. To platí i pro řadu dalších podnětů, se kterými se jedinec během svého života setkává.

V každém případě, pokud chce jedinec růst, musí na sobě neustále pracovat. Musí chtít odstraňovat své chyby a pracovat na zlepšování svých kvalit.

3.1 Bloky osobnostního růstu

Jak už bylo řečeno, růst přichází prostřednictvím změn, které vyžadují adaptaci jedince. Tedy přizpůsobení se novým podnětům. S tím je ovšem spojena řada obtíží, které mohou růstu naopak bránit.

My se zde zaměříme na nejvýraznější faktor ohrožující osobní růst. A tím je psychická zátěž a stres. Neboť zvláště u povolání učitele je její zvládnutí určující.

3.1.1 Psychická zátěž a stres

Během života se učíme nejrůznějším schématům myšlení a jednání, které opakovaně používáme ke zvládnutí různých životních situací a k řešení obvyklých problémů. Čas od času se ale můžeme dostat do zcela nových situací, ve kterých si s těmito schématy nevystačíme. "*Můžeme být určitými faktory, jenž na nás dlouhodobě nebo i poměrně krátce, ale zato mimořádně naléhavě působí, nějak omezování*" (Bedrnová 2009, s. 65). Například můžeme být v časové tísní nebo jsou na nás kladeny stále větší nároky a povinnosti. Takové situace lze nazvat psychická zátěž.

E. Bedrnová (2009) ve své knize "Management osobního rozvoje" rozděluje zátěž na tři skupiny, podle její intenzity. První skupinou je reálná životní zátěž, kam patří prosté náročné situace. Ty většina jedinců zvládá s větším výdejem energie a úsilí.

Do druhé skupiny, Mezní (limitní) zátěže, patří ty situace, které charakterizuje rozpor mezi objektivními požadavky na interakci jedince s prostředím a jeho předpoklady si s nimi poradit. Zde není zcela jasné, zda se podaří jedinci uspět. Záleží na mnoha okolnostech (Bedrnová 2009).

Méně obvyklé a velmi náročné situace, jako jsou války, přírodní katastrofy či různá neštěstí, patří do extrémní zátěže. S těmito situacemi si bohužel poradí jen menšina. Naštěstí se s nimi ale většina za svůj život neseťká (Bedrnová 2009).

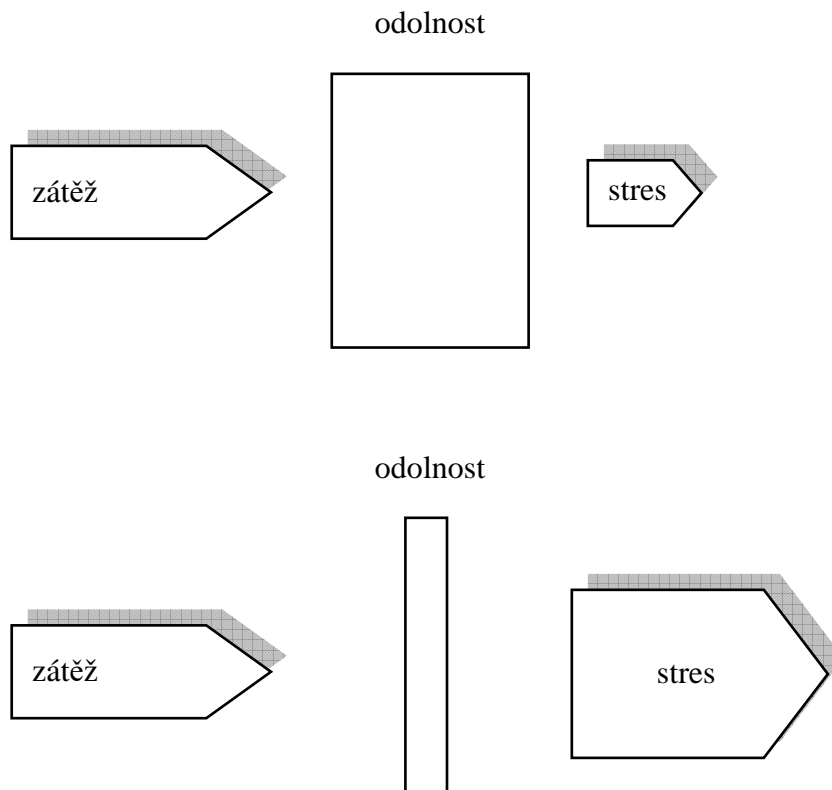
V souvislosti s druhou a třetí skupinou hovoříme o stresu. Tento pojem bývá mnohými autory definován různými způsoby a někteří ho dokonce vnímají jako synonymum k pojmu zátěž.

Slovo stres se k nám dostalo pravděpodobně z anglického jazyka, kde "stress" má hned řadu významů. Jedním z nich je "*stav napětí, kterým lidský organismus reaguje na podněty (stresory)*" (Plamínek 2013, s.128).

Ve slovníku cizích slov je stres definován také jako "*zátěž, napětí, tlak nebo funkční stav, ke kterému dochází při vystavení organismu mimořádným podmínkám*" (Linhart 2004, s. 352).

Lidé často popisují stres jako nedostatek času, nejisté pracovní podmínky či nějakou nepříjemnou osobu. To jsou ovšem stresory, tedy faktory způsobující zátěž, nikoli stres jako takový (Plamínek 2013).

Slovo napětí a stres pak můžeme najít i ve fyzice, kde velikost napětí je přímo úměrná velikosti síly, jež působí. Zároveň také platí, že čím větší plocha, tím menší napětí. Tuto podobnost je možné sledovat i v lidském organismu. Čím je větší zátěž, která na organismus působí, tím je větší stres. A jak můžeme vidět v následujícím obrázku, se stoupající odolností organismu míra stresu zase klesá (Plamínek 2013).



Obr. 2: Vliv odolnosti na stres (Plamínek 2013, s. 129)

V. Smékal definuje stres jako "komplexní stav organismu a osobnosti, který se rozvíjí ve třech typických fázích: (1) mobilizace rezerv, alarm, aktivizace, (2) rezistence, odolávání a (3) zvládnutí stresu nebo zhroucení, je-li stres vyhodnocen osobností jako nezvládnutelný" (Smékal 2002, s. 291).

Jak můžeme vidět, definic existuje opravdu mnoho, ale většina se shoduje v tom, že se stres "spojuje se situacemi obtížnými, ohrožujícími, významně narušujícími rovnováhu organismu a vyvolávajícími závažné změny v hormonálním, oběhovém i imunitním systému" (Paulík 2010, s. 41).

Ať už pojmáme stres jako zdroj zátěže nebo jako její negativní projev, vždy bývá bezprostřední příčinou zátěže, stresu, určitá porucha v interakci mezi jedincem a prostředím. Nejčastěji se na této situaci "podílejí problémoví jedinci, specifické

okolnosti nebo situace a exponované profese" (Bedrnová 2009, s. 75), mezi které učitelství určitě patří.

Problémovými jedinci se mohou stát lidé s určitými duševními nebo sociálními poruchami či lidé s problémy dodržovat normy a pravidla společnosti (Bedrnová 2009). Ovšem práce s lidmi není nikdy snadná a vždy je nutná nejen vysoká dávka empatie a porozumění, ale i diplomacie, což často vyžaduje vysokou míru sebeovládání.

Pro učitele se problémovými jedinci stávají nejčastěji žáci s výchovnými problémy. Zvláště v posledních letech je pracovní náplň stěžována nejružnějšími civilizačními poruchami jako LMD nebo nadměrným počtem žáků ve třídě (Kallwass 2007).

Bylo by značně zjednodušující tvrdit, že problémovými jedinci jsou pouze žáci. Učitel je ve své praxi v kontaktu se spoustou dalších osob, například s rodiči nebo kolegy učiteli. V mnohých případech nemusí jít ani o osobu s poruchami nebo problémy. Někdy postačí i osoba, se kterou si dotyčný nerozumí nebo má odlišné názory (Průcha 2002).

Specifickými okolnostmi se rozumí takové sociální situace, u kterých se cítíme ohrožení více než u jiných. Například tlačení v dopravních prostředcích, pobyt v restauracích a barech spojený s konzumací alkoholu, čekání ve frontách, dokonce i sledování důležitých sportovních utkání a zápasů (Bedrnová 2009).

V učitelském povolání může jít o uzavírání klasifikace žáků, tvorbu a dodržování školních vzdělávacích programů nebo o řešení výchovných situací ve škole. Vyskytne-li se například na škole šikana, učitelé a ředitel školy jsou vystaveni vysokému tlaku, aby byla situace citlivě a rychle vyřešena.

Některým ohrožujícím situacím se lze vyhnout, je-li známo dostatečné množství informací, které s danou situací přímo souvisí, a jsou-li přijata určitá preventivní opatření. Například ví-li učitel o sociálně slabém žákovi, který se může stát obětí šikany, může vytvořením pozitivního klimatu ve třídě a postupným začleňováním žáka do kolektivu šikaně předejít.

Stres související s povoláním učitele bývá také někdy nazývaný "teacher stress" nebo "učitelský stres". Tento specifický tlak "*může ve svém důsledku vyvolávat u učitelů*

občasné, případně také chronické nebo permanentní zátěžové stavy (stres)" (Urbánek 2005, s. 121).

V povolání učitele se jedná především o psychickou zátěž, ve které lze podle E. Řehulky a O. Řehulkové (1998) rozlišovat tři složky zátěže, sensorickou, mentální a emocionální.

Senzorická zátěž souvisí s vysokými nároky na zrak a sluch, jež jsou vědomě a dlouhodobě vyostřovány. Zátěž mentální vyvstává při práci s žáky, řízením třídy, s poznáváním a formováním osobnosti žáků či řešením různých problémů souvisejících s životem školy (Řehulka, Řehulková 1998).

Emocionální zatížení je u učitelů základních škol nejvíce patrné. A to z důvodu osobní angažovanosti na sociálních vztazích, které v jeho práci vznikají. Například silná zátěž může vznikat při rozhodování o finální známce žáků na vysvědčení nebo při potlačování sympatií a antipatií k žákům či jejich rodičům (Průcha 2002).

Dále je třeba vzít v úvahu, že účinky jednotlivých drobných stresorů se sčítají a učitelé jsou vystavováni hned několika stresorům najednou. Pracují s lidmi, v prostorách jejich zaměstnání se vyskytují podprahové stresory, jako je například hluk, a je na ně kladena vysoká míra zodpovědnosti za výsledky jejich práce (Urbánek 2005).

Zdrojem stresu může být i vnitřní konflikt. Máme teď na mysli rozpor v nás samých, v důsledku neujasněných motivů, postojů a hodnot. Takzvaně zápasíme sami se sebou (Bedrnová 2009).

Rozhodovat se můžeme mezi motivy příjemnými i nepříjemnými, a to v různé kombinaci. Zdánlivě příjemné se může zdát rozhodování mezi dvěma příjemnými motivy, ale rozhodně nejtěžší rozhodování je mezi příjemnými alternativami a nepříjemnými. Například když máme před sebou plnění povinností, ale zároveň bychom chtěli dělat něco příjemného.

Nejvhodnějším řešením konfliktu je přijatelný kompromis. To platí i v případech konfliktů s druhými lidmi. Často však bývá jeho nalezení obtížné a stresující.

Lidé s trvalými vnitřními konflikty vydávají příliš energie na jejich řešení a tím ztrácí sílu na řešení skutečných situací. Neustále přemítají nad možnými alternativami a trápí se tím, co si zvolili i tím, co si nevybrali.

Příčinou stresu se může stát i nespokojenost s povoláním, zapříčiněná nízkou prestiží nebo nedostatečným ohodnocením. J. Průcha (2002) ve své knize uvádí deset vlivů (viz následující seznam), které nejvíce obtěžují učitele základních a středních škol. Přičemž je zajímavé sledovat rozdílnosti mezi jednotlivými typy škol. Například velký počet žáků ve třídách trápí učitele základních škol, kdežto pro učitele středních škol je tento faktor bezvýznamný. Naopak učitelé středních škol si více stěžují na nedostatek času pro relaxaci a odpočinek.

Vlivy nejvíce ohrožující učitele:

- velký počet žáků ve třídách
- špatné chování žáků
- nedostatek pomůcek a potřeb pro vyučování
- špatné postoje žáků k práci
- nedostatečná spolupráce ze strany rodičů
- učení ve třídách s velmi rozdílnou úrovní žáků
- nedostatek času pro odpočinek a relaxaci
- nutnost podřizovat se administrativním rozhodnutím, která neberou v úvahu názory učitelů
- neodpovídající plat
- nízké společenské hodnocení (Průcha 2002)

Jednotlivé body jsou seřazeny od nejvýznamnějšího po nejméně významný z pohledu učitelů základních škol, neboť právě na ně se zaměřuji ve své praktické části této diplomové práce.

V českém prostředí se mezi učiteli nejvíce hovoří o chování žáků, které je v současnosti považováno za nejvýraznější stresor. Narůstající problémy s kázní potvrzují výroční inspekční zprávy i nejrůznější šetření prováděné mezi učiteli s dlouholetou praxí, začínajícími učiteli i studenty učitelských oborů. To ukazuje na problém obecnější povahy. Podstatou kázeňských problémů tedy nejsou pouze pedagogické dovednosti a zkušenosti učitele, ale stále více pronikají do škol vlivy přicházející z vnějšku (Urbánek 2005). Tato celková změna v chování žáků vůči učitelům se začala projevovat po roce 1989 (Průcha 2002).

Stále více učitelů si stěžuje na bezmocnost a neřešitelnost tohoto stavu. A právě tento pocit bezmoci se stává důvodem, proč v takových situacích profesně rezignují, propadají apatii, nebo dokonce odchází zklamáni ze školství (Urbánek 2005).

Především u začínajících učitelů je dalším výrazným stresorem časová zátěž. Tento velmi široký a obecný pojem v sobě skrývá řadu různých dílčích stresorů, neboť práce učitele obsahuje řadu časově náročných činností, které svým rozsahem výrazně převyšují dobu strávenou čistě výukou. Patří sem například příprava na vyučování, tvorba pomůcek a prezentací, opravování žákovských prací nebo stále přibývajících administrativních úkonů. Navíc je tato zátěž specifická nerovností v průběhu celého školního roku (Urbánek 2005).

Důsledky stresu

Z časového hlediska můžeme projevy stresu rozdělit na bezprostřední projevy zátěže a stresu a účinky trvalejšího rázu. U bezprostředních projevů se jedná o krátkodobé stavy emočního nebo somatického charakteru. Řadíme sem například sníženou bdělost, ospalost, ztrátu motivace, výpadky koncentrace, bolest hlavy nebo břicha nebo změnu tepové a dechové frekvence (Paulík 2010).

Mezi účinky trvalejšího rázu patří dlouhodobá nespokojenost, únava, vyčerpání, respirační a oběhové problémy, potíže motorického aparátu, dlouhodobé bolesti hlavy, přetrvávající sexuální problémy, trvalé a výrazné změny v chování a mnoho dalších. Našli bychom zde i adaptační poruchy, posttraumatickou stresovou poruchu či reaktivní psychózu (Paulík 2010).

Nejvíce patrná bývá únava vyvolávaná intenzivní a určitou dobu trvající zátěží. Můžeme ji rozdělit na psychickou a fyzickou podle příznaků a charakteru zátěže, oba typy však bývají vzájemně provázány. K. Paulík (2010) ve své knize hovoří o fyziologické, patologické a chronicky patologické únavě.

Fyziologická únava je přirozenou reakcí na vynaložené úsilí a můžeme ji odstranit kvalitním odpočinkem. Za to patologická únava, vyvolaná intenzivní a neúměrně dlouhotrvající námahou, je závažnější a nedochází-li k dostatečnému zotavení může dojít k akutní či chronické patologické únavě (Paulík 2010).

Akutní patologická únava v důsledku přetížení bývá provázena bolestí hlavy, zrychlováním dechu, poklesu krevního tlaku, zhoršením vnímavosti nebo nevolností či změnami svalového napětí (Paulík 2010).

Dlouhodobým přetěžováním pak může dojít ke chronické patologické únavě. K příznakům chronické únavy pak patří pokles výkonnosti, zhoršení koordinace a přesnosti pohybů, pokles motivace, nechutenství či naopak nadměrná chuť, zvýšená dráždivost, zlostná nálada nebo apatie. Pocit únavy až vyčerpání je permanentní (Paulík 2010).

Mezi negativní důsledky intenzivního a dlouhodobého působení stresu můžeme zařadit i takzvaný syndrom vyhoření, o kterém se velmi často hovoří v souvislosti s povoláním učitele.

Syndrom vyhoření

Syndrom vyhoření, nebo-li "burn-out", bývá charakterizován jako "*prožitek vyčerpání, který provází řada příznaků především v oblasti psychické, částečně i v oblasti fyzické a sociální*" (Franková 2009, s. 241).

A. Kallwass ho definuje jako stav "*extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží*" (Kallwass 2007, s. 9). Dále dodává, že se oficiálně nejedná o nemoc, přesto by se mohl stát hrozbou pro naši společnost.

U postižených můžeme sledovat projevy emocionálního a kognitivního opotřebení a vyčerpání. Často je s tím spojená celková únava, odstup od pracovních problémů a silný pokles pracovní výkonnosti (Bedrnová 2009).

Pojem syndrom vyhoření v sobě skrývá soubor nejrůznějších tělesných i duševních potíží, které se mohou projevovat nejen v oblasti pracovní. Narazit na něj můžeme i v oblasti soukromého života. I přesto, že se snažíme osobní a pracovní život oddělovat, stres v zaměstnání působí na rodinný a partnerský život a naopak (Kallwass 2007).

Většina autorů věnujících se syndromu vyhoření ho popisuje jako dlouhodobý proces, rozdělitelný na několik fází. Vzhledem k jedinečnosti každého jedince není

výjimkou, je-li některá fáze přeskočena. Například A. Kallwass syndrom rozděluje do čtyř fází.

V nulté či iniciační fázi ohrožený jedinec pracuje jak nejlépe dovede, přesto má pocit, že to nestačí nebo není jeho práce dostatečně ohodnocena. V první fázi začíná mít pocit, že nestíhá a jeho práce začíná ztrácet systém. Později se dostavuje pocit úzkosti, který je provázen neefektivní snahou něco dělat. V poslední fázi veškerá aktivita mizí a dostavuje se pocit zklamání a vyčerpání provázený únavou (Kallwass 2007).

V počáteční fázi syndromu, pokud ještě nedošlo k prohloubení problému, je možné předejít vzniku dalších obtíží. Tedy podniknout řadu preventivních opatření. Není to ovšem nijak snadná záležitost a neexistuje univerzální postup (Kallwass 2007).

Každý postup začíná důkladným rozbořením dané situace. Jedinec musí analyzovat rozvržení svých sil, nároky vůči sobě a iluze o vztazích a zaměstnání. Následuje potřebná oprava a péče o sebe samého formou psychohygieny (Kallwass 2007).

Nejlepší prevencí je mimo jiné udržení optimistického myšlení, asertivní chování, důvěra ve vlastní schopnosti a pracovní autonomie, pestrost a proměnlivost (Bedrnová 2009).

Nejohroženější skupinou jsou lidé pracující s druhými lidmi nebo lidé citlivější, idealističtí či s vysokou mírou zodpovědnosti (Bedrnová 2009). Mezi ně patří samozřejmě i učitelé.

O syndromu vyhoření v učitelském povolání hovoří i C. Henning a G. Keller (1996), kteří uvádějí následující fáze:

- Nadšení. Představuje fázi, kdy lidé vstupují do zaměstnání plní velkých nadějí a mnohdy nereálných očekávání. Práce se pro ně stává vším a dobrovolně investují vlastní energii.
- Stagnace. V této fázi ustupuje počáteční nadšení a jedinec musí ustoupit ze svých představ.
- Frustrace. Zde jedinec pochybuje o smyslu své práce a dostavují se první psychické a fyzické obtíže.
- Apatie. Jedinec dlouhodobě podléhá frustraci a není schopen situaci změnit. Pracuje jen tak, jak musí, a postrádá chuť do nových úkolů.
- Syndrom vyhoření. Zde přichází totální vyčerpání.

Učitel do zaměstnání vždy nastupuje s mnoha ideály a představami. Jsou-li příliš nerealistické, je zde vysoké riziko, že počáteční nadšení rychle ustoupí a veškeré požadavky ze strany ředitele a ostatních kolegů, rodičů a žáků začnou být obtěžující.

V takovém případě se musí jedinec se situací vyrovnat a najít si nový směr, nový cíl své práce. Nepodaří-li se mu to, může propadnout frustraci, která může vyústit v apatii, kdy se učitel věnuje jen nejdůležitějším povinnostem. Nemá snahu zkoušet nové metody a u kázeňských prohrěšků a jiných problémů řeší spíše důsledky, nikoli příčiny. Což nijak nepřispívá ke zlepšení situace. To vše pak vede k totálnímu pocitu bezmoci a vyčerpání.

Dojde-li to takto daleko, je patrné, že si jedinec neumí poradit sám. Dalšímu negativnímu vývoji je tak nutné zabránit vyhledáním odborné pomoci. Nejlepším řešením je návštěva psychologa s psychoterapeutickým vzděláním (Kallwass 2007).

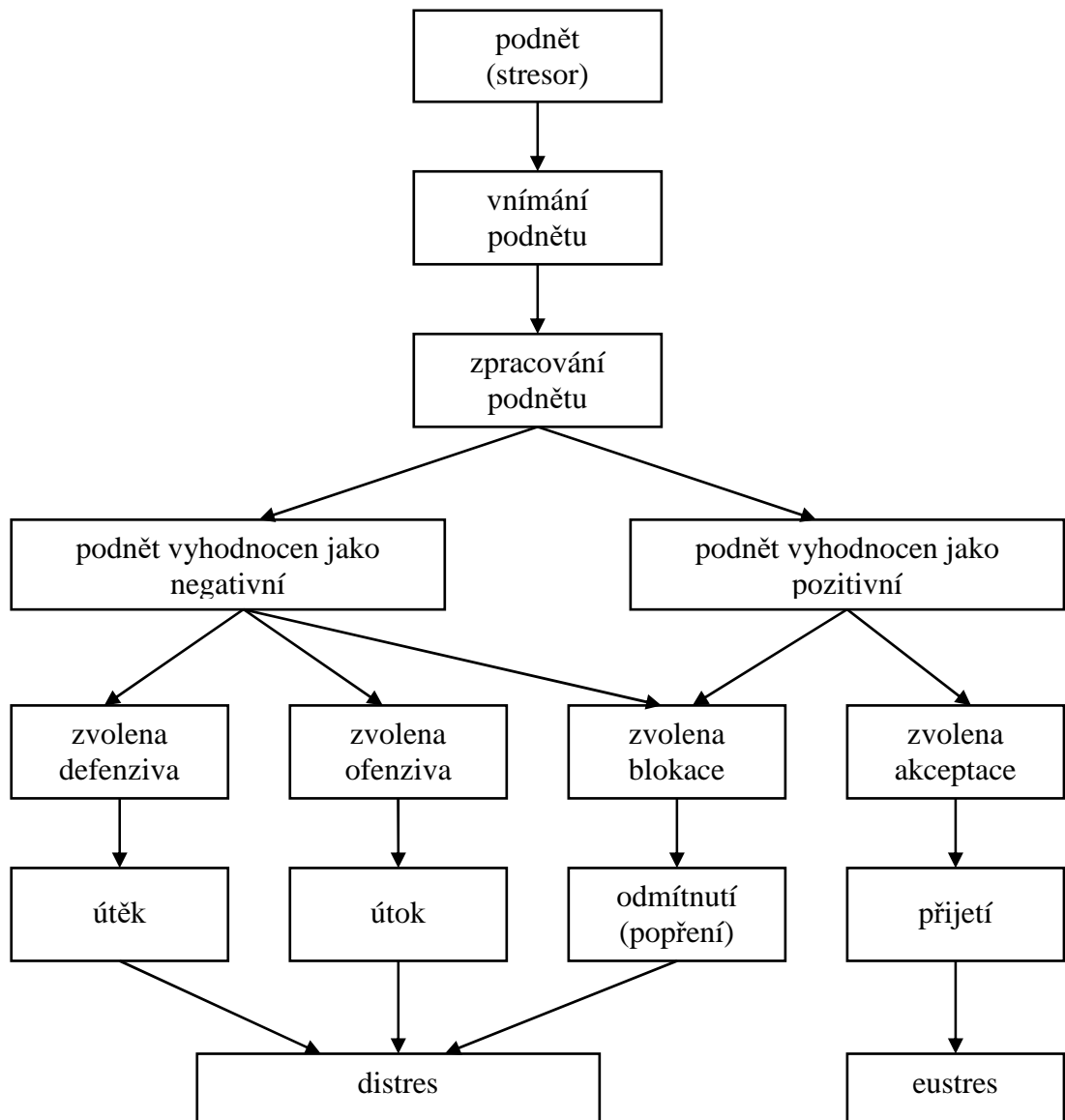
Eustres a distres

Hovoříme-li o stresu, uvažujeme nejčastěji o nepříjemných věcech. Ve skutečnosti však existují i takové typy napětí organismu, které jsou pro náš život důležité a mnohdy i příjemné. Díky takovému napětí můžeme například reagovat na nebezpečí, rozmnožovat se nebo uspokojovat další biologické potřeby, jako je hlad a žízeň (Plamínek 2013).

Z toho důvodu musíme rozlišovat stres příjemný a nepříjemný. Příjemný stres bývá označován jako eustres a jeho protiklad, stres, v jehož důsledku prožíváme nepříjemné pocity, jako distres (Plamínek 2013).

Distres je pro organismus škodlivý. Neboť se během něho do těla uvolňují látky, které mohou být ve velkém množství i nebezpečné. Vzniká, když mozek vyhodnotí situaci jako nebezpečnou a ohrožující, což může být i každá zcela nová, neznámá, situace (Plamínek 2013).

Eustres nám naproti tomu pomáhá nalézat rovnováhu a stabilitu. Dokonce díky němu zvyšujeme odolnost vůči distresu. Je proto důležité ho aktivně vyhledávat. Lidé, kteří dokážou nalézat radost v každé situaci, mají daleko větší předpoklady stát se vyrovnanější a stabilnější osobností (Plamínek 2013). V následujícím obrázku můžeme vidět proces rozhodování o povaze stresu.



Obr. 3: Rozhodování o povaze stresu (Plamínek 2013, s. 133)

3.1.2 Zvládání zátěže a stresu

Proces zvládání zátěže je, více či méně zřetelně, možné rozdělit do několika fází, které můžeme specifikovat jako poplachovou reakci, vyvažování emocí a hledání racionálního přístupu k zátěži, analýzu zátěžové situace, získání motivace k řešení dané situace či problému a vlastní řešení zátěžové situace. V jejich rámci se různými způsoby uplatňují vyrovnávací mechanismy (Bedrnová 2009).

V poplachové reakci dochází k mobilizaci psychických sil a je navozen stav pohotovosti. V druhé fázi, vyvažování emocí a hledání racionálního přístupu, dochází k hledání rovnováhy mezi prožíváním a rozumem. Třetí fází je analýza dané situace, zjišťování všech okolností a hledání způsobů řešení. Má-li jedinec dostatek informací, může se rozhodnout, zda a za jakých okolností je situace zvládnutelná. Přichází tedy na řadu motivace, která by měla být přiměřená. Za poslední fázi je pokládáno samotné řešení zátěžové situace, na jejímž konci dochází ke zvládnutí situace nebo naopak k selhání (Bedrnová 2009).

Každý jedinec je výjimečný, a tak i odolnost vůči stresu se u různých osob liší. Jinak řečeno, každý má jinou úroveň osobnostní náchylnosti ke stresu a různou míru způsobilosti zvládnání stresu. Obojí se může v průběhu života měnit v souvislosti s adaptivním učením a prováděním duševní hygieny (Smékal 2002).

Duševní hygiena

Nejúčinnější obranou proti stresu je cílevědomé zvyšování odolnosti a prevence, spojená s péčí o duševní život, který je úzce spjat s biologickou existencí. Proto musíme pečovat o přirozené potřeby našeho těla. K nim patří například dostatek spánku, kvalitní životospráva a relaxace (Bedrnová 2009).

U kvalitní životosprávy zde jen zmíníme fakt, že by se mělo jednat o stravu vyváženou na živiny a v přiměřeném množství. Jíst bychom pak měli v klidu, beze spěchu. Alkoholu a jiným škodlivým látkám bychom se měli vyvarovat úplně (Bedrnová 2009).

To vše by mělo být provázeno dostatkem pohybu, pobytem na čerstvém vzduchu a relaxací. V současné době se čas věnovaný skutečné relaxaci neustále zkracuje. Přitom je velmi důležitý pro udržování psychické pohody (Bedrnová 2009).

Na druhou stranu je mnoho lidí, kteří si svůj čas neumí efektivně rozdělit. Například nedokážou správně odhadovat své možnosti, nemají stanoveny cíle, příliš podléhají emocím, nedovedou odmítnout různá přání, prosby a požadavky druhých nebo je jen jejich pracovní tempo pomalejší.

Univerzální recept na to, jak správně odpočívat neexistuje. Můžeme ale dodržovat některé zásady, které náš odpočinek rozhodně zkvalitní. Mezi ně patří odpočinek ve

chvíli, kdy pocítíme první příznaky únavy, odpočívat změnou charakteru činnosti, čas od času změnit stereotyp nebo radost z prováděných aktivit (Bedrnová 2009).

Život každého z nás probíhá obvykle tak, že se střídá bdělý stav se spánkem, ve kterém náš organismus odpočívá. Individuální potřeba spánku závisí na "*naší celkové tělesné konstituci, zdravotním stavu, kvalitě nervové soustavy a podílejí se zde stále více také četné faktory psychické*" (Bedrnová 2009, s. 47). V ideálním případě bychom měli chodit spát vždy v konkrétní dobu. V optimálním případě má jedinec pravidelný a vyrovnaný spánkový režim, narušovaný jen výjimečně. Důležitá je i kvalita spánku, jenž je ovlivněna řadou faktorů. Kvalitnější spánek si dopřejeme například v klidném prostředí bez rušivých elementů nebo dostatkem pohybu přes den (Bedrnová 2009).

Obranné mechanismy

Obranné mechanismy zabezpečují adaptaci na subjektivně nepříjemné skutečnosti. Jedná se o více méně neuvědomované způsoby omezování úzkosti pramenící z ohrožení a jejich základem je změna hodnocení a prožívání vnímané reality (Paulík 2010).

Základem obrany je nevědomé vytěsnění a vědomé potlačení. Jedná se o vytěsnění nepříjemných a jinak nepříjemných pocitů a myšlenek vědomí. Potlačení pak spočívá v upuštění od dané aktivity nebo její přesunutí do pozadí. Přesto i tak mohou ovlivňovat chování daného jedince, formou těžko vysvětlitelných tendencí (Paulík 2010).

Mezi další mechanismy patří *regrese*, neboli návrat k projevům chování odpovídajícím mladšímu věku, než je věk dotyčné osoby, *projekce*, čili promítání svých pocitů a motivů do jiných lidí, a *introjekce*. Tím se rozumí zvnitřňování či přivlastňování si pocitů nebo výsledků jiných osob. Řadíme sem i *racionalizaci*, zdůvodňování existencí rozumných a pochopitelných důvodů, *bagatelizaci*, snižování významu něčeho, co nemůžeme získat, a *sebeobviňující chování*, kde si přičítáme vinu za něco, za co jsme nemohli. Může docházet také ke snaze *odčinit* něco, co jsme způsobili, a nahradit to něčím podobné hodnoty. V opačném případě se jedinec snaží *vyhnout odpovědnosti* zaujetím opozičního stanoviska. Dále sem můžeme zařadit *sociální izolaci*, uzavření se do sebe, *altruistickou sebe prezentaci*, kde se jedinec stylizuje do role obecně prospěšného, a mnoho dalších. Cílem těchto postupů je obrana

ega (sebeúcty), jenž má usnadnit sociální přizpůsobování jedince. Podrobně se obrannými mechanismy zabýval například S. Freud (Paulík 2010).

Coping

Termín coping se používá pro aktivní a vědomé způsoby zvládnání stresu. Uplatňuje se v případech, kdy je nutné vyvinout značné úsilí k vyřešení dané situace. Oproti adaptaci, která se vztahuje ke zvládnání zátěže jako takové, coping představuje vědomé úsilí ke zvládnutí dané situace (Paulík 2010).

R. S. Lazarus určil "*dva základní typy copingu podle toho, jak působí: (1) coping zaměřený na problém a (2) coping zaměřený na emoce*" (Paulík 2010, s. 80). Rozdělení záleží na výsledku hodnocení dané situace. Někteří, C.S. Caver či M. F. Scheier, přidávají třetí typ, kde se jedinec vybírá dysfunkční způsoby řešení, jako je útěk k návykovým látkám nebo projevoování negativních emocí (Paulík 2010).

Pokud jedinec pokládá situaci za vyřešitelnou, jedná se o coping zaměřený na problém. V takovém případě se snaží využít všechny dostupné a potřebné informace, které pak uplatňuje pro změnu vlastního chování a jednání nebo pro vyhledání pomoci u druhých (Paulík 2010).

Coping zaměřený na emoce spočívá ve snaze regulovat emoční doprovod stresových situací a prosazuje se v případě, kdy jedinec pokládá situaci za neřešitelnou. Dotyčný například dává událostem jiný význam nebo mění názor na daný problém (Paulík 2010).

Někdy se hovoří o zvládacím (copingovém) stylu či strategii. Jedná se o zobecňující relativně neměnné vzorce poznávání, prožívání a chování jedince ve snaze adaptovat se na zátěžovou situaci. Styl chápeme jako obecnější, stabilnější charakteristiky chování více osobnostně zakotvené a podložené. Strategií pak myslíme volbu postupů, která je ovlivněna konkrétními podmínkami. Strategie je tedy méně obecná (Paulík 2010).

Každý jedinec se během svého života učí nejrůznějším metodám, jak zvládat určité problémové situace. S přibývajícím zkušeností se pak ustalují určité postupy, které dotyčný opakovaně využívá, setká-li se s podobným problémem. Tak se vytváří určité

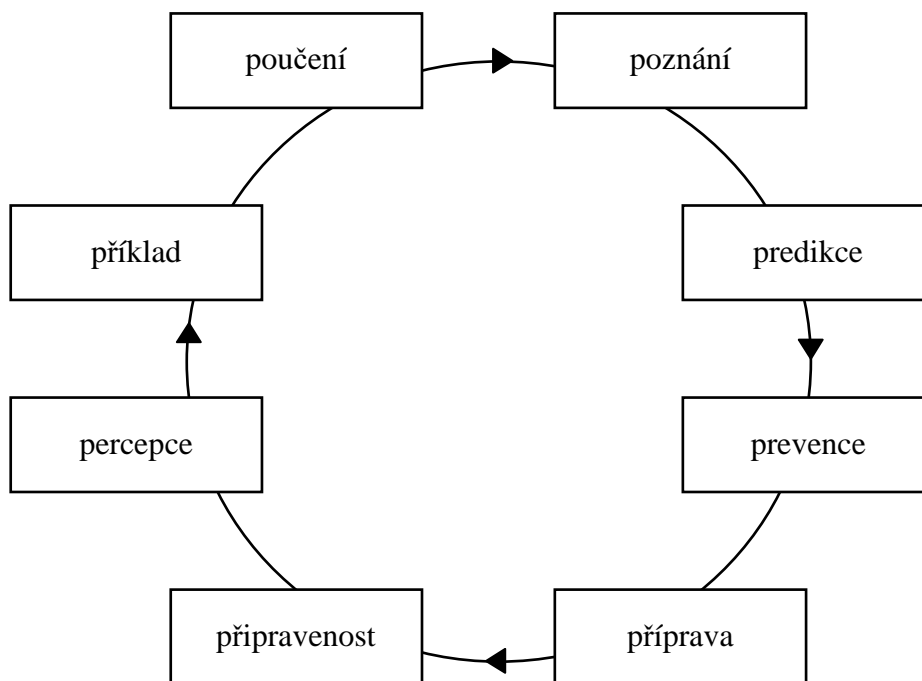
tendence při hledání nových řešení v neznámých problémových situacích. Například jedinec může mít tendenci hledat pomoc u druhých osob (Paulík 2010).

V knize J. Plamínka (2013) se můžeme dozvědět o metodě zvané 8P, která podává návod na úspěšné zvládnutí stresu. Vše začíná poznáním, kde se dozvídáme více o příčinách, působení a důsledcích stresu. Některé stresové situace se dají předvídat. V takovém případě jim můžeme předejít nebo se na ně alespoň připravit. Už tím se dá snížit hladina stresu.

Ovšem někdy se stává, že stresor zapůsobí rychle a nečekaně, bez varování. Pro takové situace je nejlepší pěstovat odolnost vůči stresu a dosáhnout tak připravenosti organismu. K tomu napomáhá i časté prožívání příjemného napětí, neboli eustresu (Plamínek 2013).

Neocenitelným nástrojem je i samotné vědomí, že můžeme naše reakce na podněty vědomě ovládat. Díky změně vnímání tak můžeme stresu zabránit, aby nás poškodil. Svým příkladem pak můžeme působit i na druhé, kteří jsou potenciálními stresory i oběťmi stresu (Plamínek 2013).

Dále je dobré zhodnotit stres i své chování a vytvořit tak další, lepší postup na zvládnutí stresu. Jinými slovy se můžeme poučit. Toto poučení se pak stává základem pro první fázi, kterou je poznání, a tím se kruh (viz následující obrázek) uzavírá (Plamínek 2013).



Obr. 4: Metoda 8P (Plamínek 2013, s. 147)

3.3 Zdroje osobnostního růstu

Podle C. R. Rogerse má každý jedinec přirozenou dispozici růst, jsou-li nastoleny vhodné podmínky (viz kapitola Růst z pohledu Carla R. Rogerse). Všichni se ale jistě shodneme, že samotná dispozice a vhodné podmínky nestačí. Každý jedinec v první řadě musí chtít. A tato touha růst je ovlivňována mírou správné motivace.

Než se začneme věnovat motivujícím faktorů, připomeňme si fakt, že někdy mohou výjimečné okolnosti růstu i bránit. Například byl-li jedinec vystaven výraznému traumatu, růst se zastaví do doby, než se s tím dotyčný vypořádá. To vyžaduje čas a trpělivost, nejen ze strany okolí.

Motivace

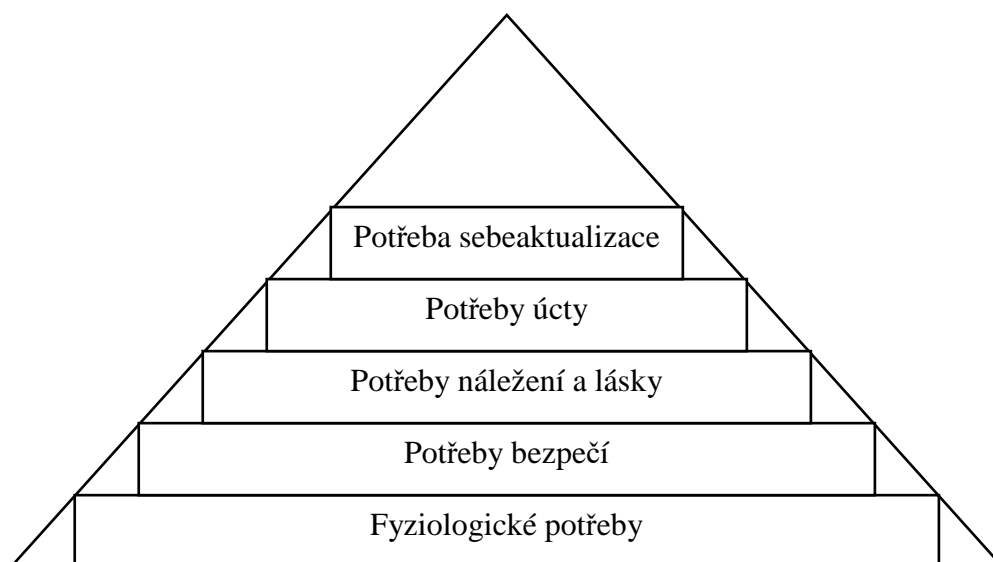
Motivacemi či motivy rozumíme síly, které vedou k takovému jednání, kde se jedinec záměrně zdokonaluje a získává nové schopnosti a vědomosti (Matoušek 2008).

Tyto motivy můžeme rozdělit na vnitřní a vnější, přičemž motivy vnitřní se spíše shodují s potřebami organismu. Například potřeba jíst. Motivы vnější fungují jako "pobídky" a mohou být přímo závislé na vnitřních potřebách (Matoušek 2008).

Jednotlivé vnitřní i vnější motivy na nás působí v různé míře. Stejně tak si jich můžeme, ale i nemusíme, být vědomi. Přitom je nesmírně důležité uvědomovat si, proč jednáme právě tak, neboť toto pochopení sebe sama slouží pro formování sebepojetí a sebevýchovy, které je nezbytnou součástí osobního růstu každého člověka (Čáp 1998).

Existuje obrovské množství lidských motivů, jež můžeme rozdělovat do různých kategorií. Tyto potřeby se mohou lišit svou intenzitou, charakterem i délkou působnosti. Mnohé z nich působí zároveň a někdy některý převládá, podle aktuální preference jedince. Lidé jsou navíc svými motivy velice rozmanití, což snahu o nejrůznější kategorizace neusnadňuje.

Pro pomáhající profese považuje O. Matoušek (2008) za velmi výstižnou hierarchii základních lidských potřeb A. Maslowa (viz následující obrázek).



Obr. 5: Hierarchie základních lidských potřeb podle A. Maslowa

Hierarchické uspořádání potřeb znamená, že nižší potřeby musí být v dostatečné míře uspokojeny, aby mohli být uspokojovány potřeby vyšší. Jde tedy o proces "*svou povahou epigenetický, známý z Eriksonovy teorie, v němž každý prvek buduje v dimenzích času a prostoru na jiném*" (Drapela 1998, s. 138).

Nejvyšším stupněm je potřeba sebeaktualizace či seberealizace, kterou není možno plně dovršit. Jedná se o stálý proces, kde na sobě jedinec neustále pracuje. A. Maslow stanovil několik znaků, které se vyskytují u sebeaktualizujících osob. Patří sem například odstup a potřeba soukromí, nezávislost na kultuře a okolí, smysl pro humor bez nepřátelství či originalita a tvořivost (Drapela 1998).

V profesním životě působí řada faktorů, které ovlivňují růst jedince. Některé nás přímo motivují, například finanční ocenění, povýšení či uznání. Jiné zajišťují naši spokojenost, která je taktéž důležitá. Zde hovoříme například o kvalitním vedením, přátelských vztazích mezi kolegy a příjemném klimatu na pracovišti.

Nejvýraznější a nejvíce diskutovaným faktorem jsou peníze, které mohou mít nejrůznější podobu. Nejvíce zřetelná je podoba platu, ale musíme sem zařadit i méně viditelné formy, například pojištění placené firmou.

Peníze mají pro každého jedince různý význam, a proto je obtížné určit jejich míru motivace. Záleží na hodnotovém žebříčku daného jedince. Pro někoho peníze znamenají postavení a moc, pro jiného jen nutný prostředek pro přežití a zajištění určité životní úrovně. V některých případech se mohou stát natolik silným motivačním faktorem, že vyvolají tak silný pocit chtivosti, který otupí svědomí a může vést až k nelegálnímu jednání (Koontz, Weihrich 1993).

V povolání učitele nejsou peníze nejsilnějším motivačním faktorem. Ačkoli v průběhu posledních let zaznamenáváme nárůst průměrných platů učitelů, vezmeme-li v úvahu výši jejich vzdělání, jsou platy mnohem menší, než u osob se stejně vysokým vzděláním v jiných pracovních odvětvích (Urbánek 2005).

A ani možnosti kariérního postupu nejsou nijak valné. Velmi kladně je ovšem hodnocena délka dovolené, která patří mezi nejdelší, v porovnání s ostatními profesemi (Urbánek 2005). Učitelé například nemají velké problémy zajistit hlídání pro své děti v době letních prázdnin, a obecně s nimi mohou trávit více času, což je zvláště pro ženy, matky, velkým motivačním faktorem.

Řada učitelů berou své povolání spíše jako poslaní a jejich motivace bývá nejrůznějšího charakteru. Někdo následuje svůj vzor z dětství, svého dobrého učitele, jiný se rozhodne pro dráhu učitele naopak po negativní zkušenosti, chce být lepší. Další může mít rád práci s dětmi nebo touží předávat dál své zkušenosti. Dá se říci, co jedinec, to odlišná motivace pro povolání učitele. S tím ovšem souvisí i řada očekávání, se kterými do zaměstnání vstupuje. Ta pak mohou, ale i nemusí, být naplněna, což se dále odráží v dalším pracovním nasazení.

V pomáhajících profesích, tedy i u učitelů, by měla být motivace zaměřená spíše na obecnou spokojenost a patřičné stimuly. Zaměstnanci by měli mít možnost vyjádřit vlastní názor a měli by mít dostatek prostoru a vedení pro další vzdělávání a růst.

3.4 Sebereflexe jako prostředek osobnostního rozvoje

Sebereflexi neboli sebepoznávání chápeme jako zamýšlení se nad sebou samým, nad svým jednáním. S její pomocí znovu procházíme svá rozhodnutí, myšlenky a postoje. V. Smékal ji charakterizuje jako *"uvědomování si obsahu svého vědomí a charakteristik osobnosti výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo aspoň obrazy ideálního já"* (Smékal 2002, s. 354).

Dytrtová chápe sebereflexi jako *"proces, v jehož průběhu získává učitel cíleně a systematicky zpětnovazebné informace, které mu poskytuje například ředitel, kolegové či komunikace s žáky"* (Dytrtová 2009, s. 56).

Sebereflexi ovšem nelze chápat pouze jako hodnocení vlastního já, protože sebehodnocení je pouze jedním z prvků sebereflexe. Nestačí se jen ohlédnout zpět za svými činy, postoji a myšlenkami, je třeba také pohlednout do budoucnosti. Tedy využít výsledků sebehodnocení, analyzovat je a učit se z nich. Cílem sebereflexe je zhodnocení sebe sama, zvolení strategie do budoucnosti a schopnost rozhodnout se pro změnu (Průcha 2001).

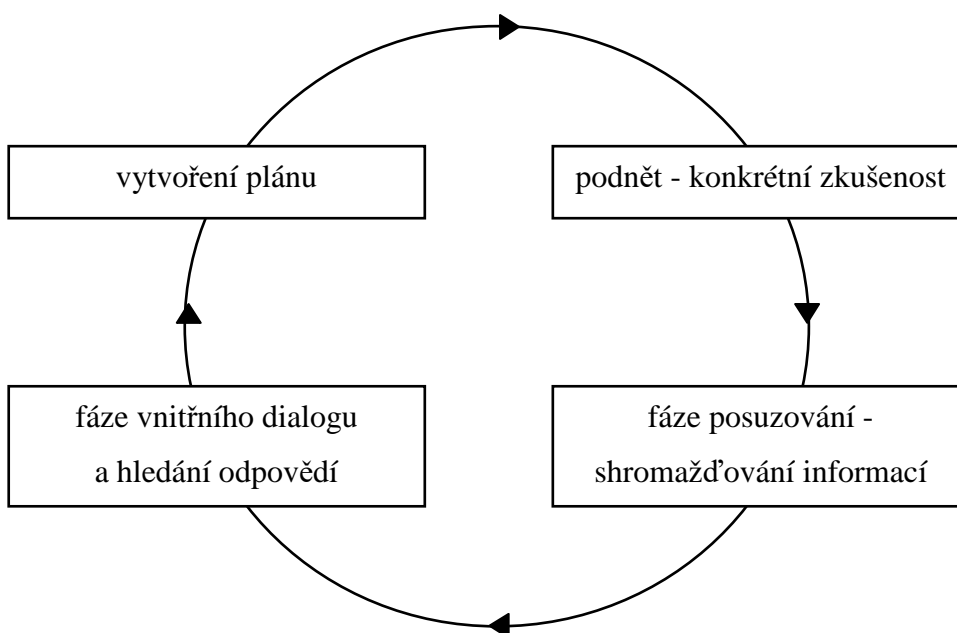
Sebereflexe nám slouží nejen k poučení z odhalených nedostatků a chyb, ale pomáhá nám také najít motivaci pro další aktivitu. Spokojenost nebo naopak nespokojenost se sebou samým se stává zdrojem našeho růstu. Spokojenost podporuje naši sebedůvěru, což nám dává sílu a motivaci na sobě pracovat. Nespokojenost zase

funguje jako motor, který nás žene vpřed. Nutí nás překonávat překážky a zdokonalovat se.

Proces sebereflexe je možno rozdělit do několika fází, znázorněných na následujícím obrázku. V první fázi se jedinec setkává s podnětem k sebereflexi. Tato fáze probíhá na základě zájmu jedince, učitele, o svou činnost (Dytrtová, Krhutová 2009).

Poté přichází fáze posuzování, kde jedinec shromažďuje a snaží se uspořádat získané informace. Učitel tedy posuzuje svou činnost a její efektivitu ve vztahu ke konkrétní situaci. Ve třetí fázi, vnitřního dialogu, dotyčný hledá odpovědi na otázky, které vyvstaly ze situace. Například proč žáci nejevili zájem o učivo nebo co bylo příčinou nekázně (Dytrtová, Krhutová 2009).

V poslední fázi, projektování dalších postupů a syntéza závěrů, vytváří jedinec plán další své činnosti na základě získaných poznatků. Tedy poučí se ze svých chyb nebo naopak zopakuje úspěšné aktivity (Dytrtová, Krhutová 2009). Uskutečněný plán je pak možno dále posuzovat na základě nových zkušeností, čímž se dostáváme opět na začátek. Jde tedy o cyklický proces.



Obr. 6: Fáze sebereflexe

Nové výzkumy ukazují, že začínající učitelé věnují sebereflexi daleko více času a pozornosti. Patrně z důvodu častějšího setkání s novými situacemi, které musí řešit. Kdežto zkušenější učitelé přistupují k problémům opakovaně s již naučenými postupy. Řešení mnohých situací se stává pro ně rutinní a nemají takovou potřebu reflektovat (Dytrtová, Krhutová 2009).

Přitom v učitelském povolání je sebereflexe nesmírně důležitá, a to nejen u začínajících učitelů. I zkušený učitel by měl neustále pracovat na svém růstu, svých pedagogických, odborných kompetencí i lidské odpovědnosti (Průcha, Watlterová, Mareš 2001).

Učitel, který provádí sebereflexi, se orientuje více na žáky a věnuje pozornost jejich potřebám, má potřebu zpětné vazby, plánuje výchovně-vzdělávací proces, vystupuje v roli facilitátora, uplatňuje strategické myšlení a má potřebu dalšího vzdělávání a profesního zdokonalování. Své obecné závěry utváří na základě důkladného poznání sama sebe, žáků i situace (Hupková 2006).

Z toho vyplývá, že sebereflexe je důležitým nástrojem pro osobnostní i profesní růst. Zároveň jedinci zvyšuje odolnost proti stresu a brání propuknutí syndromu vyhoření. Proto by se měla stát každodenní samozřejmostí.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUM OSOBNÍHO A PROFESNÍHO RŮSTU UČITELŮ

4.1. Cíle výzkumu

Jak již bylo řečeno, povolání učitele patří k nejstarším a zároveň k nejdůležitějším, protože právě učitelé ovlivňují budoucnost naší společnosti. Proto jsem se ve své práci zaměřila právě na ně, na jejich osobnost a osobní růst.

V povolání učitele lze jen velmi omezeně hovořit o profesním růstu a jelikož jsem sama studentkou učitelského oboru kladu si otázku, zda se učitelé snaží alespoň o osobní růst. Je mi jasné, že hledání odpovědi není nijak snadné a při interpretaci nashromážděných výsledků budu muset postupovat nanejvýš opatrně a citlivě.

V předchozích kapitolách jsem se mimo jiné snažila blíže seznámit se zdroji růstu, jako je například sebereflexe, a s faktory růst ohrožující. Zde jsem shledala za nejvýraznější faktor stres. I přesto bych ráda věděla, co pokládají za zdroje a bloky svého růstu samotní učitelé.

Přechod ze studia do zaměstnání je velkým životním zlomem, kdy se jedinec musí vyrovnat s velkou řadou změn. A takové množství může být velice náročné na lidskou psychiku. Jako budoucí učitelku mě zajímá, jak se začínající učitelé vyrovnávají s touto změnou, jaké problémy museli řešit, jak se jim je podařilo zvládnout a co jim pomohlo k úspěšnému zvládnutí.

Během tohoto výzkumu bych ráda zjistila odpovědi na své otázky. Cílem samotného výzkumu je sledovat změny v ukazatelích růstu, poučit se z chyb a nechat se inspirovat úspěchy našich předchůdců.

4.2 Výzkumné otázky

Na základě získaných teoretických poznatků jsem si položila následující výzkumné otázky.

1. Usilují učitelé 2. stupně základních škol vědomě o svůj osobní růst?
2. Vnímají svůj osobní růst samotní učitelé?
3. Jaké jsou nejvýraznější zdroje a bloky osobního růstu v povolání učitele?
4. K jakým změnám v ukazatelích osobního a profesního růstu dochází u začínajících učitelů v průběhu prvního roku jejich působení v učitelské profesi?
5. Jak se začínající učitelé vyrovnávají se změnami, které přichází s nástupem do zaměstnání?

4.3 Použité metody

Vzhledem k povaze výzkumných otázek jsem se rozhodla pro kvantitativně-kvalitativní výzkum, který mi umožňuje hlouběji porozumět dané problematice. Opírat se budu především o rozhovory.

Pro sběr informací je nejrozšířenější a nejpoužívanější metoda dotazování. Ta může být formou ústní, rozhovor, nebo písemnou, dotazník. Já se rozhodla pro obě dvě formy.

Rozhovor

Obrovskou výhodou rozhovorů je možnost kombinace s další metodou a tou je pozorování. Můžeme tak zjistit, zda je dotyčná osoba uvolněná, nebo se naopak u nějaké otázky cítí nepříjemně, což je také velice cenným zdrojem informací. Navíc během rozhovoru můžeme upřesnit otázku, pokud jí dotyčný neporozuměl, nebo položit jinou, vyžaduje-li to daná situace.

Pro svou práci jsem si zvolila polostrukturované dotazování, který představuje takovou střední cestu mezi pevně danou strukturou a s uzavřenými otázkami a volným vyprávěním subjektu (Hendl 2008). Budu pracovat s předem připravenými otázkami, ale zároveň nechám rozhovor volně plynout podle dané situace.

Uvědomuji si, že vedení kvalitativního rozhovoru je uměním i vědou zároveň. Přesto se tohoto úkolu pokusím zhostit, jak nejlépe dovedu.

Sérii rozhovorů, trvajících asi 20 minut, povedu se dvěma začínajícími učitelkami, ve věku 26 let, v průběhu jejich prvního školního roku. První rozhovor proběhne po absolvování studia, druhý krátce po nástupu do zaměstnání a další proběhne v průběhu školního roku. Zohledněny budou možná mezní období, která mohou být zlomová. Například rozdávaní prvního vysvědčení.

Pokusím se zjistit motivaci k výběru jejich povolání a bude mě zajímat, zda si dokážou udržet počáteční nadšení. Dále bych ráda sledovala jejich osobní růst především ve vybraných oblastech, které úzce souvisí s jejich zaměstnáním, ale jsou zároveň důležité pro život osobní. Zaměřím se mimo jiné na komunikaci a sebereflexi.

Rozhovory budou provedeny v příjemném a neutrálním prostředí, aby měly dotyčné pocit bezpečí a klidu. Zároveň se pokusím eliminovat možnosti vyrušení.

Rozhovory budou nahrány na diktafon, s čímž budou předem seznámeny. V úvahu padla i videokamera, pro detailnější prostudování i s odstupem času, ale nakonec byla zamítnuta, aby nevyvolávala zbytečnou nervozitu a úzkost.

Dotazník

Pomocí této metody je možné oslovit větší počet osob a navíc pro respondenty není jeho vyplnění tak časově náročné. Navíc nespornou výhodou je anonymita, díky které bývají dotazované osoby otevřenější a upřímnější, což ovšem nemusí být pravidlem.

Oproti tomu nevýhodou se může stát nepochopení otázky tak, jak byla zamýšlena. Proto je velmi důležité pečlivě otázky formulovat.

V této práci jsem za pomoci PhDr. Magdy Nišpovské, Ph.D. sestavila dotazník, který kombinuje otevřené otázky s pětibodovou stupnicí, na které dotazovaní vyjadřují míru souhlasu s deseti uvedenými výroky. Zde se snažím zjistit, zda dotyčný usiluje o svůj osobní růst.

Následuje šest otevřených otázek, zaměřených na růst ve vybraných oblastech. Zde bych ráda sledovala změny, ke kterým dochází a porovnála je s výsledky rozhovorů, které povedu se dvěma začínajícími učitelkami.

4.4 Výzkumný soubor

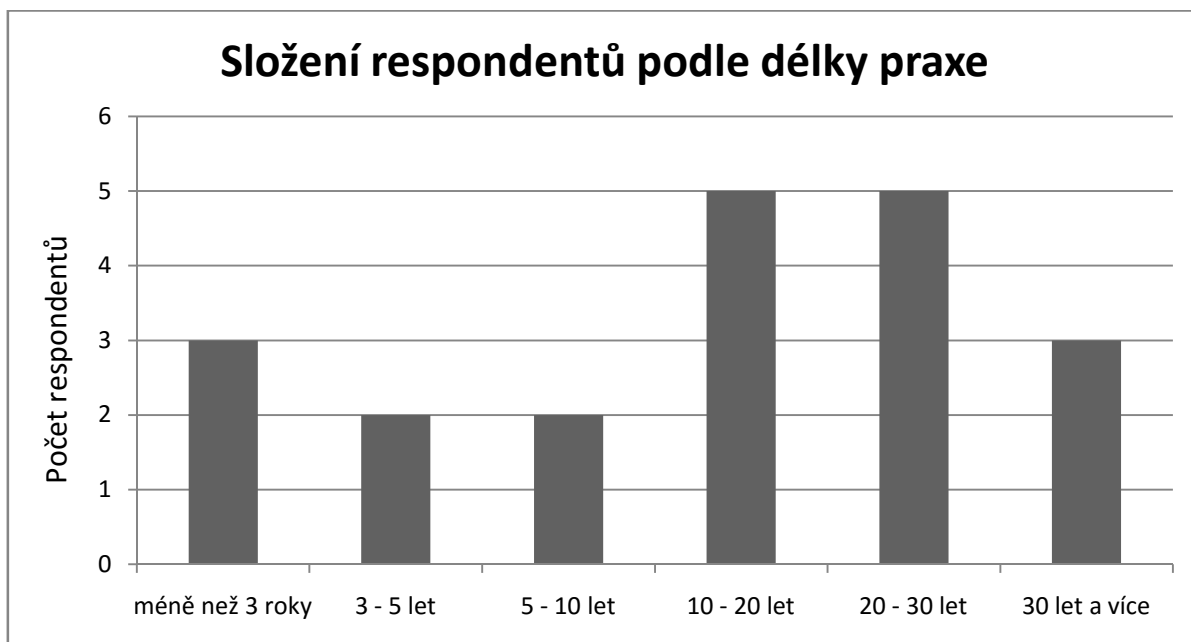
Jak již bylo řečeno, rozhovory budou prováděny se dvěma začínajícími učitelkami, Petrou a Monikou, s aprobační pro 2. stupeň základní školy. Z důvodu ochrany soukromí, budu jmenovat pouze křestními jmény.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 20 učitelů, taktéž z 2. stupně základních škol, s různou délkou praxe. Jedná se převážně o učitelky ze dvou různých základních škol v Libereckém a Středočeském kraji.

Z důvodu stále klesající ochoty učitelů vyplňovat nejrůznější dotazníky, jsem dané učitele oslovila prostřednictvím jejich kolegyň, se kterými jsem dělala rozhovory. I tak se mi vrátilo pouze 19 dotazníků ze 42 rozdaných. Pokusila jsem se oslovit a získat respondenty i prostřednictvím internetu, zde se však vrátil pouze jediný vyplněný dotazník.

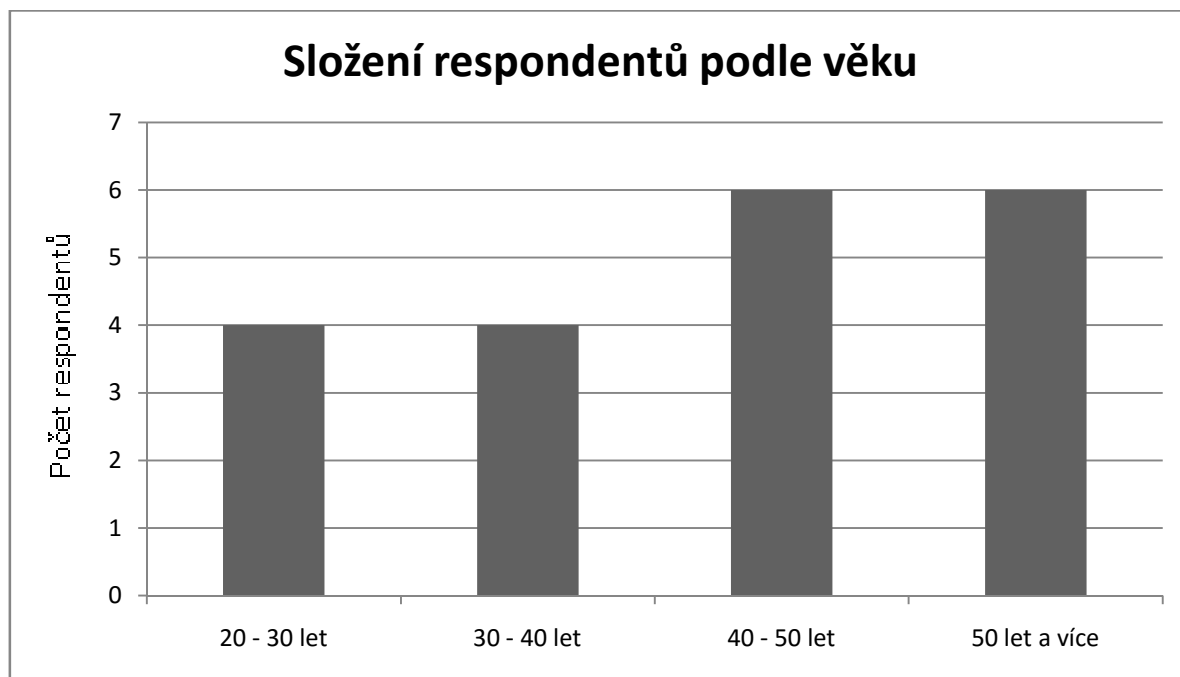
Vzhledem k vysoké feminizaci učitelského povolání není žádným překvapením, že se dotazníkového šetření zúčastnil pouze jediný muž. Pokud bychom rozšířili počet dotazovaných, počet mužů by se sice zvýšil, ale poměr mužů a žen by zůstal s největší pravděpodobností zachován.

Z hlediska délky praxe vyplnilo dotazník nejvíce osob učících 10 až 30 let. Nejméně bylo osob s délkou praxe od 3 do 10 let. Podrobnější složení můžeme vidět v následujícím grafu.



Graf 1: Složení respondentů podle délky praxe

Podobné je to i u věkového složení, kde bylo nejvíce osob starších 40 let. Důvodem může být vysoký průměrný věk učitelů, což je současný trend celé Evropy, ale i pouhý zvyk vyplňovat předložené dotazníky nebo větší ochota předat své zkušenosti.



Graf 2: Složení respondentů podle věku

4.5 Výsledky a interpretace

4.5.1 Dotazníky

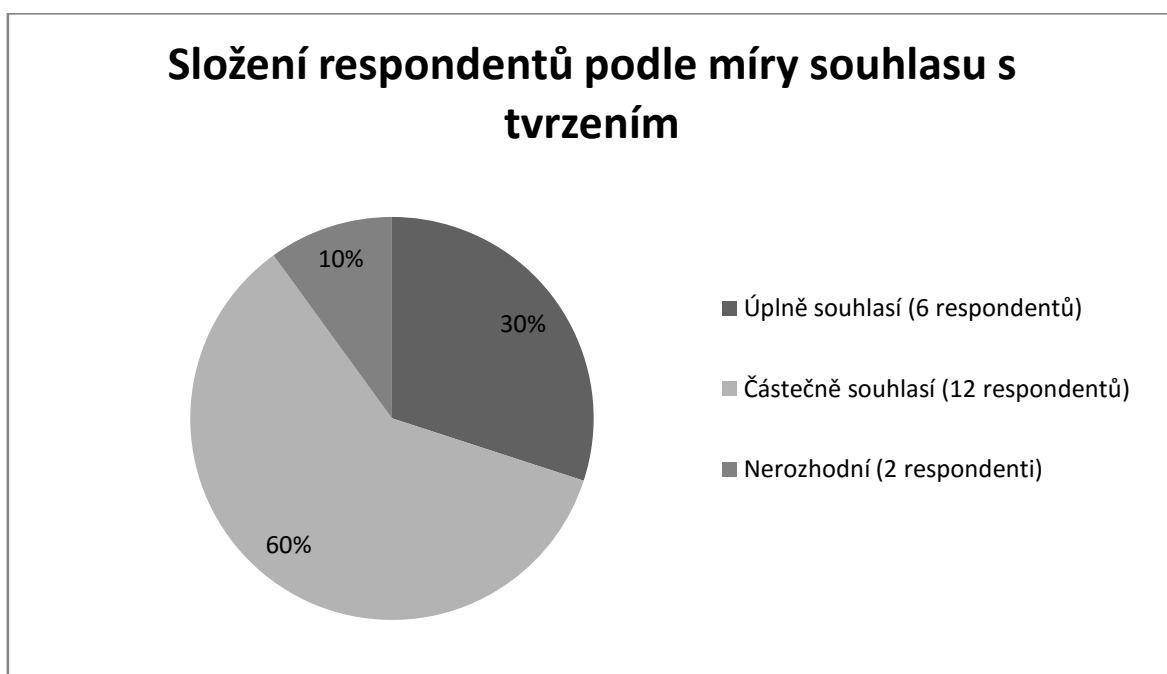
Při vyhodnocování dotazníku, jsem nejprve zpracovala pomocí tabulek první část dotazníku, kde respondenti vyjadřovali míru souhlasu s deseti tvrzeními. Zaznamenávala jsem četnost odpovědí a třídila je podle délky praxe. Na základě toho jsem sestavila graf s procentuálním znázorněním zvolených odpovědí.

V druhé části, kde respondenti odpovídali na otevřené otázky, jsem se pokusila analyzovat a třídit získané informace. Zajímalo mě jejich obsah a četnost výskytu jednotlivých odpovědí.

Zajímalo mě, zda učitelé vědomě usilují o svůj osobní růst a jak ho vnímají. Dotazník obsahoval deset tvrzení, které by nám mohly poskytnout odpověď.

Mezi daná tvrzení jsem si dovolila přímo zařadit: *Vědomě usiluji o svůj osobní růst*. Jak můžeme vidět na následujícím grafu, s daným tvrzením souhlasilo 30 % úplně a 60 % částečně, pouze dva respondenti odpověděli nerozhodně. Oba s délkou praxe 10-20 let. Nesouhlasná odpověď nebyla žádná.

Z toho můžeme usuzovat, že většina respondentů skutečně o svůj růst usiluje. Přesto se pokusíme toto zjištění ověřit i u dalších tvrzení, abychom zjistili relevantnost odpovědi.



Graf 3: Vědomě usiluji o svůj osobní růst.

V následující tabulce můžeme vidět četnost jednotlivých odpovědí rozdělených podle délky praxe respondentů. Může se zdát, že osoby s kratší délkou praxe mají větší potřebu růstu. Však rozdíly v odpovědích jsou minimální a nemůžeme jim proto přikládat větší váhu.

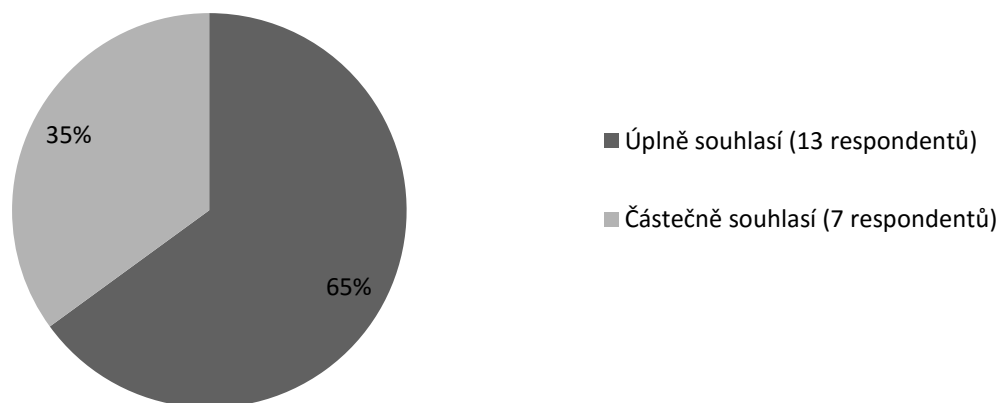
Tab. 1: Vědomě usiluji o svůj osobní růst.

Délka praxe	Míra souhlasu (1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím)				
	1	2	3	4	5
3 roky a méně	1	2	-	-	-
3 - 5 let	2	-	-	-	-
5 - 10 let	2	-	-	-	-
10 - 20 let	-	3	2	-	-
20 - 30 let	-	5	-	-	-
30 let a více	1	2	-	-	-

Zda učitelé usilují o svůj růst nám vypovídá i tvrzení: *Snažím se ze svých chyb poučit.* Což je jeden z ukazatelů růstu. Základním předpokladem pro poučení je reflektování chyb. Aniž by si to tedy respondenti uvědomovali, tázali jsme se jich, zda provádí sebereflexi, která je dle mého názoru nezbytným prostředkem růstu.

Všichni respondenti zde do určité míry souhlasili. Mezi odpověďmi se nenašlo žádné nesouhlasné ani neurčité stanovisko. Jak můžeme vidět v následujícím grafu, úplný souhlas s tvrzením vyjádřilo 65 % respondentů. To je ještě více, než u tvrzení předchozího.

Složení respondentů podle míry souhlasu s tvrzením



Graf 4: Snažím se ze svých chyb poučit.

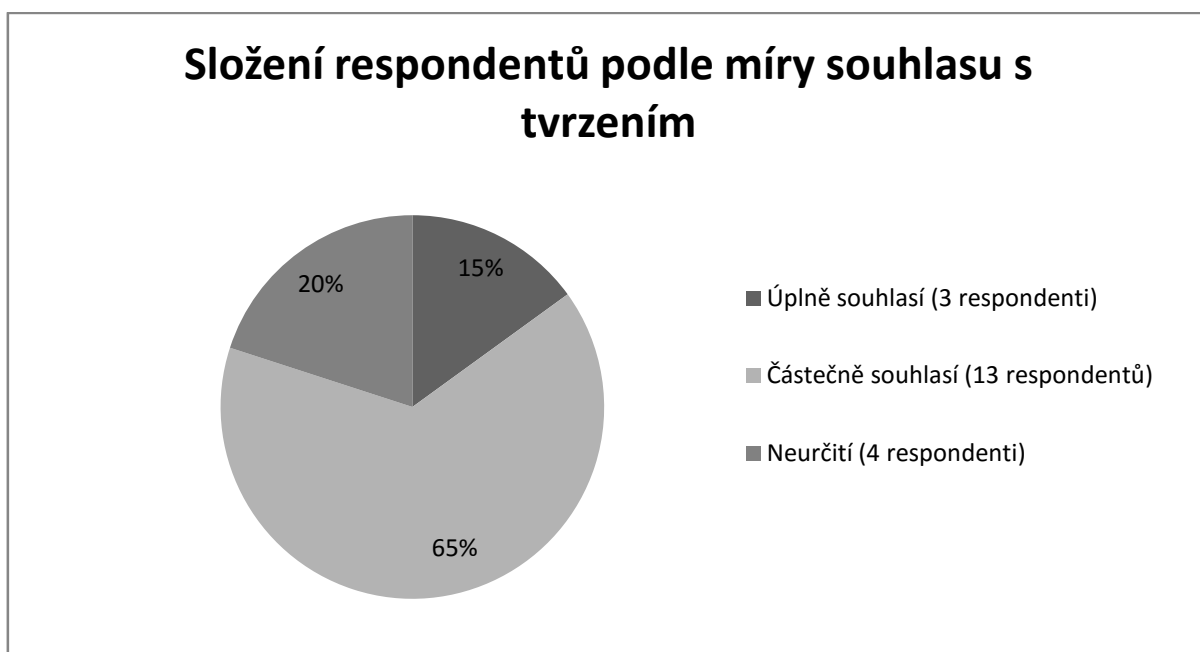
V následující tabulce pak opět můžeme vidět složení odpovědí podle délky praxe. Porovnáme-li tyto dvě tabulky, k výraznějším rozdílům došlo pouze u skupiny s délkou praxe od 10 do 20 let. Zde čtyři respondenti z pěti souhlasili úplně, jen jeden částečně. Je tedy pravděpodobné, že o svůj růst usilují, ale plně si to neuvědomují.

Tab. 2: Snažím se ze svých chyb poučit.

Délka praxe	Míra souhlasu (1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím)				
	1	2	3	4	5
3 roky a méně	2	1	-	-	-
3 - 5 let	2	-	-	-	-
5 - 10 let	2	-	-	-	-
10 - 20 let	4	1	-	-	-
20 - 30 let	1	4	-	-	-
30 let a více	2	1	-	-	-

Mezi další ukazatele růstu můžeme zařadit potřebu dále se vzdělávat a dozvídat se nové informace. Proto jsem do dotazníku zařadila i tvrzení: *Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám.*

Zde pouze tři respondenti plně souhlasili, čtyři se pak vyjádřili neurčitě. Jak můžeme vidět na grafu, zbytek do určité míry souhlasil. Nenašel se nikdo, kdo by s tvrzením nesouhlasil. Můžeme se tedy domnívat, že u všech učitelů přetrvává potřeba udržovat si přehled o aktuálním dění.



Graf 5: Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám.

Očekávala jsem, že učitelé z delší praxí se nebudou dalšímu vzdělávání tolik věnovat. Ale tabulka, jež nám ukazuje detailnější složení podle délky praxe, toto očekávání nepotvrdila, naopak ho ukázala jako stereotypní a chybné.

Podle zjištěného můžeme tvrdit, že všichni, bez ohledu na věk a délku praxe, se do určité míry dále vzdělávají a udržují si přehled o nových poznacích. Zůstává jen otázkou, kolik času a pozornosti tomuto samostudiu skutečně věnují.

Tab. 3: Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám.

Délka praxe	Míra souhlasu (1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím)				
	1	2	3	4	5
3 roky a méně	-	3	-	-	-
3 - 5 let	1	1	-	-	-
5 - 10 let	-	2	-	-	-
10 - 20 let	1	2	2	-	-
20 - 30 let	1	4	-	-	-
30 let a více	-	1	2	-	-

Položila jsem si výzkumnou otázku: *Usilují učitelé 2. stupně základních škol vědomě o svůj osobní růst?* Nyní mohu s klidem odpovědět. Ano, většina učitelů skutečně o svůj osobní růst více či méně usiluje.

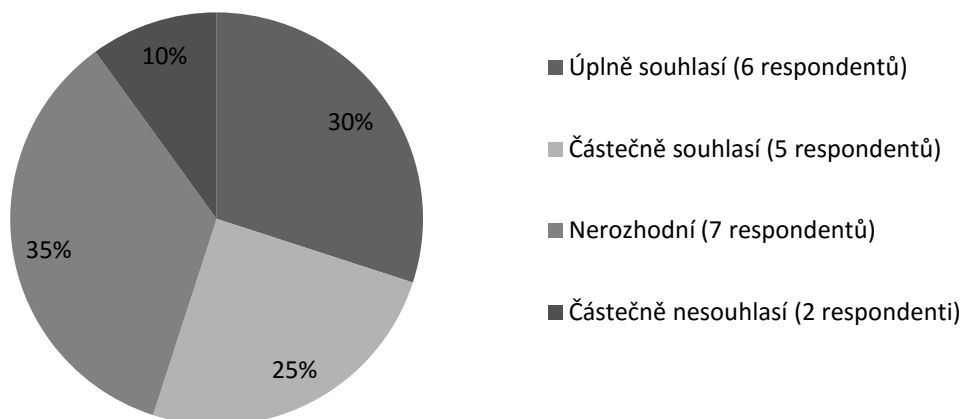
Mohli bychom zde odpověď podrobit dalšímu ověřování na jiných tvrzení z dotazníku, avšak výsledek by zůstal stejný. Navíc rozdíly s ohledem na délku praxe jsou v tomto směru zcela minimální.

Zjistili jsme, že učitelé o svůj růst usilují. To ovšem ještě neznamená, že k tomu skutečně dochází. Proto jsem si položila druhou výzkumnou otázku: *Vnímají svůj osobní růst samotní učitelé?* Jinými slovy: Mají učitelé pocit, že se posouvají ve svém životě vpřed?

Abych si odpověděla na tuto otázku zařadila jsem do dotazníku tvrzení: *Domnívám se, že jsem se ve svém životě za poslední dva roky posunul/a vpřed.* Výsledky se ukázaly zajímavé, nikoli však překvapivé.

Jak můžeme vidět na následujícím grafu, více jak polovina s tvrzením do určité míry souhlasí, má tedy pocit jistého růstu. 35 % se pak vyjádřilo nerozhodně a 10 % dokonce s tvrzením nesouhlasilo.

Složení respondentů podle míry souhlasu s tvrzením



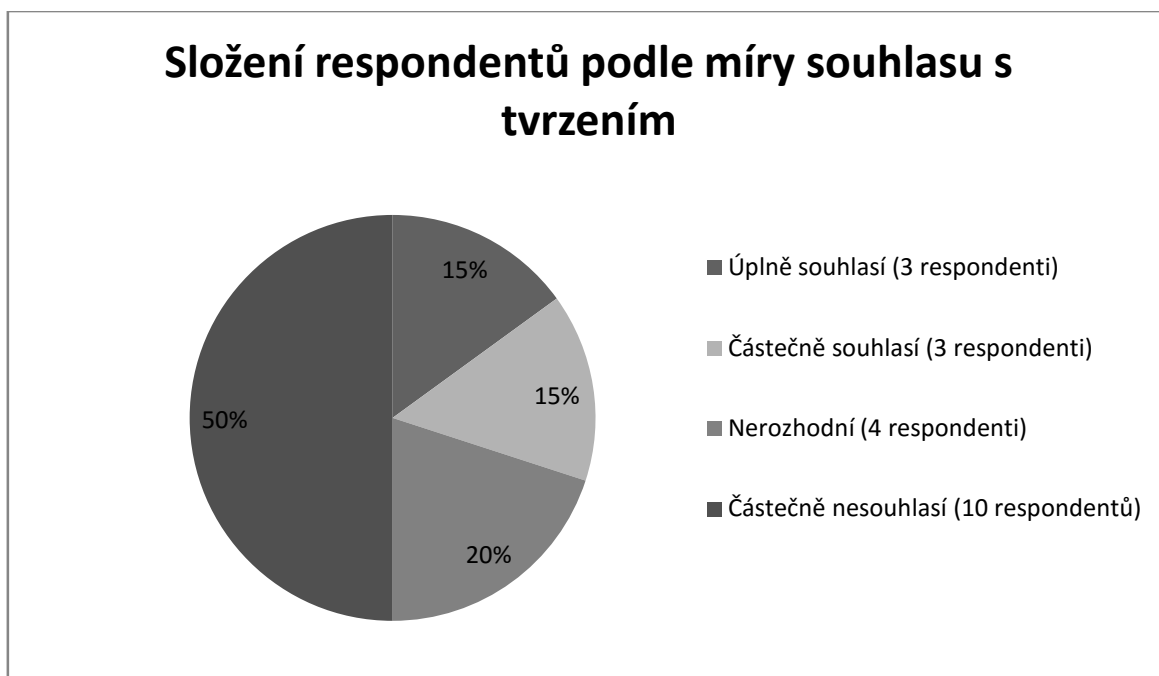
Graf 6: Domnívám se, že jsem se za poslední dva roky posunul/a vpřed.

V tabulce, která zachycuje četnost odpovědí podle délky praxe, si můžeme všimnout, že učitelé s kratší délkou praxe mají větší pocit růstu. Je to logické, neboť to není tak dlouho, co absolvovali studium, postavili se na vlastní nohy a třeba i založili vlastní rodiny. Kdežto u starších učitelů nemusí být růst tak patrný, vzhledem ke zlomovému životním událostem.

Tab. 4: Domnívám se, že jsem se za poslední dva roky posunul/a vpřed.

Délka praxe	Míra souhlasu (1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím)				
	1	2	3	4	5
3 roky a méně	2	1	-	-	-
3 - 5 let	2	-	-	-	-
5 - 10 let	1	1	-	-	-
10 - 20 let	-	3	2	-	-
20 - 30 let	-	-	3	2	-
30 let a více	-	1	2	-	-

Výsledky nám potvrzují i odpovědi na tvrzení: *Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa.* Zde celkem šest respondentů vyjádřilo souhlas. Čtyři respondenti se vyjádřili nerozhodně a přesně polovina respondentů s tvrzením nesouhlasila (viz graf).



Graf 7: Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa.

Jak můžeme vidět v tabulce, stejná skupina respondentů, s délkou praxe od 10 do 30 let, má pocit velmi pomalého růstu nebo se dokonce domnívá, že uvízli na jednom místě. Ovšem učitelé s praxí delší 30 let už tento pocit nemají. Důvodem je pravděpodobně změna myšlení a životních priorit, která přichází v tomto období života.

Toto zjištění odpovídá i teorii E. H. Eriksona, která tvrdí, že v dospělosti se musí jedinec vyrovnat s krizí, kde se jedinec rozhoduje, zda se zapojí do společnosti, aby vytvořil něco hodnotného. Ctností toho stádia má být pečování a ochota konstruktivně přispět společnosti. Protipólem je stagnace.

Na základě této teorie se můžeme domnívat, že dotyční prochází obdobím, kdy se rozhodují, jak se svým životem naloží dál. Kam a jak ho posunou. Abychom si mohli potvrdit, zda to tak skutečně je, museli bychom provést další výzkum, ve kterém bychom se na to zaměřili.

Tab. 5: Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa.

Délka praxe	Míra souhlasu (1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím)				
	1	2	3	4	5
3 roky a méně	-	-	1	2	-
3 - 5 let	-	-	2	-	-
5 - 10 let	-	-	1	1	-
10 - 20 let	-	3	-	2	-
20 - 30 let	3	-	-	2	-
30 let a více	-	-	-	3	-

Abychom si jednoznačně odpověděli na danou otázku, s jistotou můžeme říci, že zhruba polovina učitelů má pocit vlastního růstu. Zvláště v prvních letech své praxe vnímají posun daleko intenzivněji, než učitelé s delší dobou praxe.

Jak se ukázalo, nemálo učitelů necítí svůj posun vpřed, ačkoli uvedli, že se o to snaží. Pomoci jim může zodpovězení třetí výzkumné otázky: *Jaké jsou nejvýraznější zdroje a bloky osobního růstu v povolání učitele?*

Protože pokud známe zdroje našeho růstu, můžeme je vyhledávat a naučit se je využívat. Naopak věcem, které náš růst blokují, se můžeme lépe vyhybat nebo jejich působení alespoň oslabit.

Zdroje osobního růstu

Vzdělávání

Jako zdroje osobního růstu téměř většina učitelů jmenovala další vzdělávání. To u nich probíhá formou četby knih a časopisů, a to odporných i se spirituální tematikou, sledováním vybraných pořadů, absolvování nejrůznějších kurzů. Někteří dokonce jmenovali autory, jejichž díla pokládají za zdroj svého růstu.

Pokládám za důležité zmínit i fakt, že důležitým zdrojem je i samotná chuť učit se novým věcem a potřeba poznávat nové a neprozkoumané. Neboť právě ta je důležitým předpokladem pro vzdělávání jako takové.

Nutno podotknout, že celoživotní vzdělávání by nemělo být záležitostí pouze učitelů. Každý jedinec, by měl rozšiřovat své znalosti a dovednosti, rozšiřovat své obzory. A učitelé jsou ti, kdo by měli své žáky tomu naučit.

Motivace

Druhým velmi výrazným zdrojem růstu se ukázala motivace, která má formu fyzických odměn nebo formu úspěchu. Finanční ohodnocení v odpovědích zaznělo, ale bylo spíše ojedinělé. Za to důležitým faktorem se ukázal *úspěch*. Vidí-li učitelé, že má jejich práce smysl a uznání, motivuje je to k další činnosti.

Zdrojem růstu se tak mohou stát samotní žáci, rodiče, kolegové či nadřízení, kteří dokážou ocenit snahu i samotnou vykonanou aktivitu. Zde bych zdůraznila úlohu samotných žáků, kteří byli často jmenováni v odpovědích a to jak v pozitivním slova smyslu, tak v negativním. Z toho důvodu bych zdůraznila důležitost kvalitní komunikace mezi učitelem a žáky, která se tak může stát významným zdrojem růstu, a to nejen učitelů.

Osobní pohoda

Třetím z nejvýraznějších zdrojů je osobní pohoda, která dává dotyčným pocit klidu, štěstí, ale i bezpečí. Zároveň se stává jakým si zdrojem energie, na který se mohou napojit v případě vyčerpání. Většina učitelů hledá tuto pohodu v domácím prostředí, najdou se ale i tací, kteří ji nacházejí v pracovním kolektivu. Zde se opět ukazuje důležitost komunikace a vytváření pozitivního klima na pracovišti i doma.

Sebereflexe

K mému překvapení pouze dva respondenti uvedli jako zdroj svého růstu sebereflexi, kterou pokládám za klíčovou pro osobní růst. A to i přes to, že většina respondentů uvedla, že se sebereflexi stále věnují. Mnozí dokonce byli ochotní jmenovat chyby, kterých si jsou vědomi.

Například jeden respondent, muž ve věku 30-40 let, uvedl, že jeho *"sebehodnocení je čím dál intenzivnější, více negativní"*. Jako důvod uvádí zvyšující se věkový rozdíl mezi ním a dětmi a tím se snižující porozumění. Chybu vidí na své straně.

V tomto případě se může zdát, že prováděná sebereflexe má spíše opačný účinek na růst. Jak respondent sám uvedl: *"někdy se mi zdá, že mé úsilí nikam nevede, jindy cítím jakési vyhoření, nechut' k práci"*. Rozdíl však vidím spíše v přístupu k překážkám.

Oproti tomu jeho kolegyně, přibližně stejného věku, vypovídá, že se neustále snaží *"poučit z chyb a příště vyřešit problém lépe, vysvětlit látku jinak, vést hodinu zábavněji"*. Zde můžeme vidět odlišný přístup k provádění sebereflexi, kde chyba a neúspěch představuje výzvu.

Pozitivní myšlení

Porovnáme-li získané informace, můžeme si všimnout jednoho výrazného faktoru. Tím je pozitivní myšlení. Osoby, které dokážou myslet pozitivněji, se ukazují být aktivnější, sebevědomější a odolnější vůči stresorům. Vykazují větší motivaci k práci a mají více chuti učit se novým dovednostem.

Bloky osobního růstu

Stres

Jak se dalo předpokládat, většina za blok svého růstu jmenovala stres. Nikdo z nich však už nespécifikoval, co konkrétně jejich stres způsobuje. Zda se jedná o časovou tíseň, hluk, špatnou komunikaci, nepříjemné klima nebo něco zcela jiného.

Náznaky můžeme spatřit v odpovědích na ostatní otázky. Například jedna učitelka, s praxí od 20 do 30 let, vypovídá: *"Udržení kázně je s narůstajícím sebevědomím žáků a neochotě dodržovat jakákoliv pravidla mnohem horší než dřív."*

V mnohých případech cítím nespolupráci s rodiči, kteří pohrdají školou." To potvrzuje i učitelka s pětiletou praxí, která píše: *"Udržení kázně je spíše těžší. Vyšší věk a zkušenosti nejsou důvodem k tomu, aby si děti nedovolily zlobit. Stále hledám způsob, jak na to".*

Oproti tomu jiné výpovědi se shodují, že ve zvládnutí kázně jim hodně pomáhá zkušenost. Znájí více metod a jsou si jistější, kdy a jakou metodu mohou použít, aby se dostavil správný účinek. Mnoho respondentů ještě dodává, že hodně záleží na žácích a kolektivu, který vytváří.

Někteří také hovoří o větším pocitu zodpovědnosti, který přichází se zkušeností. Jak sami píšou, mají *"větší představu, co se může všechno stát"*.

Většina respondentů také vyjádřila nechuť nad nuceným *"ustupováním ze svých požadavků na žáky, zužováním obsahů učiva a celkové snížení úrovně vyučování"*. Někteří tvrdí, že *"nadanější žáci odchází na gymnázia a ti co zůstávají tak ztrácejí motivaci"*, jiní zase vidí příčinu v celkovém *"zhoršování výsledků žáků"* v porovnání s předchozími lety.

Nedostatek motivace

Druhý nejčastěji jmenovaný blok růstu je nedostatek motivace. Učitelé, dle svých výpovědí, postrádají *"pozitivní zpětnou vazbu"*, která by je motivovala do dalších činností. A to se stává příčinou stereotypu, do kterého upadají. Zpětnou vazbu mohou dostávat nejen od žáků, ale i od nadřízených formou pochvaly či finančního ocenění.

Vlastnosti osobnosti

Příjemným překvapením byla přiznání některých respondentů, kteří odhalili své nedostatky, u kterých si uvědomují, že jim brání v růstu. Nejčastěji uváděli svou *"pohodlnost, nedůslednost, nesystematičnost a flegmatickou povahu"*.

Můžeme jen souhlasit, že vlastnosti osobnosti mají velký vliv na náš osobní růst. Člověk plný elánu a nadšení má daleko větší předpoklady pro růst než jedinec skleslý a bez energie. Aktivní osoba s neustálou potřebou zkoušet nové věci pravděpodobně poroste rychleji, než někdo, kdo raději sedí doma na zadku a novým věcem se jen brání.

Mezi vlastnosti osobnosti podporující náš osobní růst můžeme zařadit například přirozenou sebedůvěru, vyrovnanost, samostatnost, pracovitost, důslednost, vytrvalost, svědomitost, zodpovědnost, kreativitu, dobrosrdečnost nebo odolnost vůči zátěži. Naopak vlastnosti jako labilita, pasivita, pesimismus, lenivost, sebepodceňování, nedůslednost nebo nesevědomitost růstu brání.

Administrativa

Zahlcení administrativními úkony nebylo v dotazníku hojně zastoupené, přesto se v odpovědích nacházelo. Učitelé si stěžují na "*otravné papírování*", které jim zabírá čas, který by mohli využít efektivněji. Také mají pocit, že čas takto strávený začíná "*stále více převyšovat čas strávený samotnou výukou*".

Toto je ovšem stále se rozšiřující trend nejen ve školství, ale v celé společnosti. Lidé jsou nuceni vyplňovat nejrůznější formuláře a dokumenty, které jsou často psány jim nesrozumitelným jazykem.

Zdravotní stav

Někteří starší respondenti, 50 let a více, uváděli špatný zdravotní stav, který jim stěžuje například "*cestování za vzděláním nebo za kulturou*". Doprava je pro ně stále obtížnější, což vyvolává nechuť kamkoli cestovat.

4.5.2 Rozhovory

Na začátku každého rozhovoru jsem Petru a Moniku vždy upozornila, že budu vše nahrávat na diktafon. Ani jedna s tím neměla sebemenší problém. Ozřejmila jsem jim také smysl prováděných rozhovorů. Každý termín setkání byl předem domluven. Často však docházelo k opakovanému odsouvání termínu pro neočekávané pracovní povinnosti, jako bylo například suplování nebo školení.

Rozhovory probíhaly v neutrálních prostorách knihovny, které jsou dívkám důvěrně známy a cítí se tam dobře. Nabízela jsem i jiná místa, včetně vlastního domova, obě však uznaly knihovnu jako pro ně nejpříjemnější. V knihovně jsme pokaždé bez problémů našli klidné místo, kde byl i dostatek soukromí.

Během rozhovorů byly Petra i Monika naprosto uvolněné a otevřené. Nic nenavštěvovalo tomu, že by se vyhýbaly odpovědi nebo že by jim byly otázky nepříjemné. Naopak jsem cítila z jejich strany nadšení, že se mohou podělit o své nově získané zkušenosti.

Poté jsem přepsala rozhovory do textového dokumentu a znovu si je podrobně prošla. Následně jsem si pomocí vepsaných poznámek text rozčlenila. V podstatě se jednalo o pojmy či hesla, podle kterých jsem text rozdělila na zájmové oblasti.

Podle těchto pojmů, které jsem vybrala na základě výsledků dotazníkového šetření, se nyní pokusím o interpretaci a odpověď na zbylé výzkumné otázky: *"K jakým změnám v ukazatelích osobního a profesního růstu dochází u začínajících učitelů v průběhu prvního roku jejich působení v učitelské profesi? Jak se začínající učitelé vyrovnávají se změnami, které přichází s nástupem do zaměstnání?"*

Monika působí na základní škole spojené s obchodní akademií. Učí žáky 6. až 9. třídy, výjimečně se dostane i na střední během suplování. Třídy jsou spíše malé, maximálně s osmnácti žáky. Běžně je ve třídách dvanáct až čtrnáct žáků, kteří pocházejí spíše ze sociálně slabého prostředí. Z důvodu malého počtu žáků se škola potýká s jistými obtížemi, jako jsou například menší finance. I přesto, že nahradila nekvalifikovaného učitele, necítí ze strany svých kolegů žádnou zášť.

Petra nyní pracuje na běžné "menší" základní škole. Jedná se o klidné, bezproblémové prostředí, vyjma občasných výchovných problémů, které jsou nuceni řešit. Prostředí mezi kolegy hodnotí jako přátelské a bezkonfliktní.

Motivace

Jedna z mých prvních otázek padla na motivaci k výběru učitelského povolání. Zajímalo mě, proč se rozhodly stát se učitelkami, jaká měly očekávání a v neposlední řadě jak se tato očekávání naplnila, nebo nenaplnila, po nástupu do zaměstnání.

Slečna Monika se pro svou profesní dráhu rozhodla již na základní škole. Věděla, že chce pracovat s lidmi. Učitelství se pro ni stalo výzvou. Chápe ho jako "dobrodružnou výpravu do neznáma". Přitom si uvědomuje, jak důležité a nedocenené učitelství je.

Od budoucího povolání si slibovala útěk od stereotypu. Očekávala, že každý den bude alespoň trochu jiný.

Její rozhodnutí pravděpodobně ovlivnilo i setkání s učiteli během její cesty za vzděláním. Vypráví například o učitelích, kteří se stali odstrašujícím příkladem. Abych vystihla význam i takových setkáních, dovoluji si citovat její slova: "*Na základní škole jsem se setkala s učiteli, kteří nerespektovali názor žáků. Většinou ho brali jako provokaci a vyrušování při hodině, za které následovala poznámka. Byť se jednalo třeba o otázku, o zájem žáka o téma. Nerespektovali moderní trendy, nebo je spíše ani nesledovali. Byť by je pak mohli třeba kriticky zhodnotit. Někteří považovali další vzdělávání, třeba v nějakých seminářích, za zbytečnost, za ztrátu osobního volného času. Jejich hodiny byly plné stereotypu, ničím mě nepřekvapili. Taková bych být nechtěla*".

Není ojedinělé, že i setkání s velmi špatným učitelem, který dotyčného nějakým způsobem poznamenal, se stane důvodem pro volbu dráhy učitele. Byť jen proto, že chtějí ukázat, že jsou lepší. Nebo chtějí pomoci jiným žákům, kteří se ocitli ve stejné situaci.

Po nástupu do zaměstnání si Monika dokázala počáteční nadšení udržet, i přes mnohé problémy, se kterými se musela vyrovnávat, sama říká: "*Věděla jsem, že učit chci a zatím mě to baví*". Po prvním půlroce názor nezměnila a učit plánuje i nadále.

Pro slečnu Petru bylo stát se učitelkou dětský sen. Vyprávěla mi, jak ve druhé třídě učila svou "*první třídu plyšáků*". O svém přání dlouho nikomu neříkala, ani rodině, až někdy na konci druhého ročníku střední školy se s tím svěřila rodině. K tomu dodává: "*V tu dobu jsem už byla skutečně rozhodnutá, si za svým snem jít*". Odradit ji nedokázaly ani dvě tety, učitelky, které ji varovaly před náročností a nevděčností tohoto povolání.

Vzpomíná také na radost, když se jí podařilo mladší sourozence něco naučit. Vyprávěla mi, jak pro ně vymýšlela nejrůznější hry, například hru na schovávanou, kde místo počítání odříkávali vyjmenovaná slova nebo násobilkou, aby se řádně procvičili.

I Petra se během svého života setkala s učiteli, kteří v ní zanechali hlubokou stopu. V našem rozhovoru vypráví o učitelích, které by rozhodně následovat nechtěla, protože jejich hodiny pokládala za nudné a monotónní. Ve svých vzpomínkách nachází ale i následováníhodný vzor učitele, který v Petře pravděpodobně probudil potřebu častějšího střídání aktivit.

I přes úskalí, kterým musela čelit během počátků své praxe, si dokázala své nadšení udržet. Jak sama tvrdí, učit jí "*prostě baví*" a chce u něj zůstat i nadále. Podporu jí i vyjadřují i kolegové, kteří nešetří slovní chválou i přesto, že ona sama se svými výkony není tak spokojená.

Za nejvíce motivující se ukazují momenty, kdy žáci sami chtějí jít do nějaké aktivity, když projevují zájem a chtějí některé aktivity zopakovat. Například u referátu, kdy se žáci "*dohadovali, kdo si co vezme, i přes to, že to dělat nemuseli*". Nebo když odchází z hodiny spokojení.

Ale i když je činnost nebaví, Petru to jen vyzve k větší snaze žáky motivovat. Krásně zní její slova: "*i když je to nemotivuje, tak já je chci motivovat,*" s důrazem na slovo "chci".

Za motivující pokládá i přístup vedení, které vede učitele k tomu, aby se sami zlepšovali v tom, co dělají. Dopomoci se snaží pořádáním různých školení a pořizováním potřebných materiálů a pomůcek. A celkově se je snaží podporovat.

Motivovat jí dokážou i ostatní kolegové svým pozitivním a aktivním přístupem, který se jí stává vzorem. Ráda by i po dvaceti letech praxe zůstala stejně aktivní. Najdou

se ovšem i takové kolegyně, které jí řeknou: *"to nedělej, to je zbytečný"*. Petra se však snaží držet svého nadšení a pozitivního myšlení.

Zde můžeme sledovat potřebu budovat vztahy s dětmi i kolegy, která odpovídá šestému stádiu intimity podle teorie E. H. Eriksona. Tato vyšší angažovanost na vztazích ale může zároveň znamenat hrozbu emocionálním zatížením.

Vzdělávání

V prvních rozhovorech jsem se ptala, zda se cítí po absolvování vysokoškolského studia skutečně připravení na své budoucí povolání. Zajímalo mě, co jim během studia přišlo zbytečné a co jim naopak chybělo.

Stejnou otázku jsem položila i po nástupu do zaměstnání. Zajímalo mě, jak se Monika s Petrou vyrovnávaly s novou realitou a jak při tom využívaly již získané vědomosti a dovednosti. Sledovala jsem, v jakých oblastech mají potřebu dále se vzdělávat.

Po mé otázce se Monika rozesmála a odpověděla slovy: *"Na učitelství? Na to není nikdo připraven ani s třicetiletou praxí. A pokud někdo tvrdí, že ano, je nezdravě sebevědomý a neví, co znamená vyučovat"*. Je vidět, že si plně uvědomuje, že učitel své studium nikdy nekončí. Dokonce právě to, ji na učitelském povolání tak láká.

Studium pedagogiky a psychologie začala již na střední škole, kde podle svých slov, získala dobré základy a naučila se: *"trochu jinak dívat na lidi, více chápat jejich potřeby a problémy"*. Zároveň se od té doby lépe orientuje v situacích, které jsou pro ni stresující.

Na vysoké škole nejvíce oceňuje praxi, které by ale zároveň uvítala více. Pochvalovala si přístup cvičných učitelů, kteří ji seznamovali s praktickými záležitostmi školy. U jednotlivých aprobací jí chybělo více oborových didaktik, například u dějepisu vypověděla: *"Učí nás jako historiky, ale moc neporadí, jak informace předat žákům"*. Stejně to vidí u českého jazyka. Jinými slovy, vysokoškolské studium jí poskytlo kvalitní teoretické základy, u kterých ale nevěděla, jak je může využít v praxi.

Po nástupu do zaměstnání zjistila, že nebyla připravená na komunikaci a práci s romskými žáky ani na komunikaci s rodiči, kteří absolutně nejeví zájem o své děti.

Uznává, že na běžných školách by se s tím nesetkávala v takové míře, ale alespoň základy by ocenila. Zpětně by také uvítala více didaktik s ohledem na problémové žáky.

Podobně vypovídala i Petra, která se taktéž necítila dostatečně připravená. Chyběl jí dostatek znalostí ze speciální pedagogiky a některé praktické záležitosti, jako je tvorba tematických plánů a školních vzdělávacích programů. Uvítala by také více náslechů ve správné aprobaci a didaktik.

S odstupem času hodnotí studium jako nedostatečné. Stejně jako Monika říká: *"Mám pocit, že co sem se tam naučila, byla teorie, která je sice krásná, ale nikdo nám nedával ty příklady z praxe, jak se kde chovat, k čemu se jak postavit. Více praxe by to asi chtělo. Více chodit sledovat ty hodiny, ani ne tak je odučit, jako sledovat reakce těch učitelů při té jejich hodině". Za zbytečné při studiu nepokládá nic.*

Lepší znalosti ze speciální pedagogiky by se jí hodili především u žáků s ADHD, se kterými se setkala a kteří, dle jejích slov, dokážou být i velmi agresivní. Hlavně zpočátku nevěděla, jak se v kterých situacích zachovat. Většinou se snažila zachovat klid a situaci řešit až po poradě se zkušenějšími kolegy.

Obě při nástupu do učitelského povolání dostaly k dispozici uvádějícího učitele, který jim pomáhá a radí, pokud si neví s něčím rady. Učitele, který jim stojí oporou. Jak ale vypověděly, mohou se zeptat kdykoliv kohokoliv a ten jim ochotně poradí, poskytne své materiály a s čímkoli pomůže.

Dále dodávají, že mají větší pocit volnosti, kterou během praxí neměly. Monika například vypověděla, že sice má uvádějícího učitele, ale zatím se na jejích hodinách nebyl nikdo podívat. Spíše projevují zájem otázkou, jak se jí co povedlo nebo jestli nemá s něčím problémy.

Zároveň se obě hojně účastní různých školení, která pořádá škola. Hodně času věnují i samostudiu, především v rámci příprav na vyučování, kdy si dohledávají a třídí potřebné informace. Monika se například účastnila školení o první pomoci, bezpečnosti a legislativě. Což pokládá za velice přínosné, neboť informace, které tam získala, by jinde hledala jen velmi obtížně.

Jak se dalo předpokládat, nejvíce je obohacuje praxe, kdy mají možnost zkoušet si nejrůznější metody. Zjišťují, co funguje a v jakém případě se to dá využít. Učí se poznávat žáky, hodnotit je a komunikovat s nimi. Získané zkušenosti mohou zužítkovat díky pravidelně prováděné sebereflexi.

Sebereflexe

Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, učitelé do jisté míry sebereflexi stále provádí, snaží se poučit ze svých chyb. Doba, kterou takto stráví, se nijak výrazně nemění. Někteří sice uvedli, že s přibývajícím praxí roste i jejich čas věnovaný sebereflexi, ale většina jen přiznala, že se nebojí svých chyb a že se snaží dělat věci lépe. Čas věnovaný sebereflexi jim ale neroste.

Monika ve druhém rozhovoru uvedla, že svou reflexi provádí na konci každé hodiny přímo s žáky, kde se snaží získat zpětnou vazbu, aby věděla, co samotní žáci pokládají za zábavné a zajímavé. O přestávkách na svůj vlastní rozbor čas nemá, ale po cestě domů se často vrací k tomu, co se jí povedlo nebo co bude třeba udělat jinak.

S odstupem času její výpověď zůstala stejná s rozdílem, že se k hodinám vrací ještě o přestávkách, kdy se snaží jednotlivé postřehy urovnat "v hlavě". Zpětnou vazbu poskytuje i žákům, aby i oni mohli zhodnotit své výkony.

Stejně tak Petra se snaží sebereflexi věnovat po každé hodině, alespoň během toho krátkého času, po cestě do kabinetu. Nebo když plánuje nové přípravy, zamýšlí se nad jednotlivými aktivitami, které se povedly a které bude lepší už neopakovat.

S reflexí jí pomáhá i uvádějící učitelka, která se byla podívat na její hodinu a poskytla jí několik rad, čeho se vyvarovat, jak dělat věci lépe. Hospitace proběhla pouze jednou, neboť vyučují zároveň. Velice jí ale pomáhá jako rádce, jak sama říká: "*kdykoli přijdu s nějakou aktivitou, nejsem si jistá, jestli to půjde, tak se s ní jdu vždycky poradit*".

Vlastnosti a dovednosti

Schopnosti sebepoznání můžeme posoudit podle výpovědí o vlastnostech a dovednostech. Proto jsem v prvních rozhovorech chtěla, aby se Monika s Petrou pokusily definovat své silné a slabé stránky. Později jsem je žádala, aby se nad otázkou znovu zamyslely. Sledovala jsem tak, jak vnímají svou vlastní proměnu a jak se dokážou poznávat. Pomocí dalších otázek jsem sledovala jejich růst ve vybraných oblastech, kterými je například komunikace.

Monika jakou svou přednost uvedla trpělivost. I když pak dodává, že někdy to: "*může být i slabá stránka, přílišná mírnost*". Jako další slabou stránku pak jmenuje schopnost správně se ptát.

Po nástupu do zaměstnání uvedla, že jí činí problémy komunikace s romskými žáky, příčinu vidí ve své přílišné mírnosti. Zde se potvrdila její slabá stránka, které si je plně vědoma.

Tento nedostatek se snaží kompenzovat pedagogickými dovednostmi, kterými se snaží žáky motivovat. Vybírá takové aktivity, které žáky baví a u kterých snáze udrží kázeň a pozornost.

K žákům má otevřený přístup. Zajímá ji, co je baví a snaží se podle toho uzpůsobit výuku. Například při cvičeních z českého jazyka vybírá ukázky a sestavuje pravopisná cvičení podle jejich zájmů. Se žáky se nebojí ani hovořit o svém soukromí, což dle jejích slov velice oceňují.

V komunikaci s rodiči nemá příliš možnost se zlepšovat, neboť dle její výpovědi, rodiče nejeví zájem o své děti ani jejich výsledky. Smutným hlasem říká: "*Když jim děti propadají nebo je tam záškoláctví, tak děti stále jen omlouvají, nezajímá je to. Už v osmé třídě třeba vědí, že jejich dítě zůstane na sociálce a podobně, že nepůjde na střední školu ani učiliště*". Dále si postěžovala, že když ve škole potřebují vyřešit s rodiči nějaký problém, musí je v podstatě přelstít, volat ze svých mobilů, protože školní telefon rodiče nezvedají. I přes to vidí svůj pokrok i v této oblasti.

Za nedostatečnou nově považuje svou schopnost slabším žákům přiměřeně vysvětlit látku. Ráda by také byla schopná žáky více motivovat k domácí přípravě, i když si uvědomuje, že se domácí přípravě žáci nevěnují ani u jiných předmětů, jiných

učitelů. Později ale uvádí, že se už umí lépe ptát, ví jak správně položit otázku. I tak ještě vidí určité rezervy.

V rozhovoru jsem se ptala, zda se domnívá, že je empatická. Odpověděla že ano, že je to i nutné v prostředí, ve kterém působí. Dokládá to na příběhu žáka, který si odsedl, když mu chtěla pomoci s cvičením.

Neúměrně dlouho jí trvá příprava na vyučování, což je zcela logické, protože si ještě nestihla vytvořit zásobník aktivit a pomůcek, které během vyučování potřebuje. Například u dějepisu jí příprava na jednu vyučovací hodinu zabere i hodinu a půl až dvě hodiny. U českého jazyka je to o něco méně. Čas v hodině se jí daří rozvrhnout dobře. Občas si připravuje nějaké aktivity na víc, zpravidla je ale nevyužívá.

U hodnocení má pevně nastavená pravidla, se kterými jsou žáci seznámeni. Ale snaží se zohledňovat i práci v hodině. Zároveň se snaží být objektivní a spravedlivá.

Trpělivost uvedla i Petra, ale jako svou slabou stránkou. Obávala se, že nebude trpělivá dostatečně. Silných stránek si po absolvování studia vědoma nebyla. Dále se bála, že nedokáže žákům látku dobře vysvětlit. Také nevěděla, jestli zvládne správně si rozvrhnout látku během školního roku.

Zhruba po měsíci v roli učitelky se potvrdila její obava, že nedokáže žákům látku přiměřeně jejich věku zprostředkovat. S postupem času však docházelo k postupnému zlepšování, neboť měla za tu dobu možnost žáky lépe poznat. Zvláště ve své aprobaci již nevidí žádný problém. Jen u suplovaných hodin mimo její aprobaci mírné problémy přetrvávají.

Daleko více je nucena bojovat se svou nedůsledností, kterou nově uvádí jako svou slabou stránku. Přiznává, že toho občas žáci i využívají, když na něco zapomene. S rostoucími zkušenostmi se naučila, jak se hlídat. Například když zadá nějaký úkol snaží se, aby ho všichni skutečně splnili. I tak je to pro ni přetrvávající boj a neví, jak dlouho vydrží se hlídat. Doufá, že časem se to pro ni stane automatické.

Komunikace s žáky je pro ní neustále snazší díky tomu, že je poznala. S rodiči tolik do kontaktu nepříjde, protože nemá třídnictví. V těch několika málo setkáních nenarazila na žádné problémy, jak říká: *"většinou přijdou jen na konzultace a tam chodí*

opravdu ti vzorní. A u těch problémových si byli zatím rodiče vědomi, že jsou ti žáci takoví".

Ačkoli trochu váhavě, za svou silnou stránku považuje empatii a kreativitu. Tvrdí o sobě, že se dokáže vcítit do situace žáků. Ráda také zkouší nové metody a používá nejrůznější pomůcky, jako je internet nebo interaktivní tabule. S odstupem času kladně hodnotí i svou přívětivost a ochotu žákům pomáhat.

Problémovou se, zvláště v prvních měsících výuky, ukázala schopnost dobře si rozvrhnout čas. Jak se sama přiznává: "*Poměrně často mi to nevychází, abych stihla nějaké shrnutí a nějaké uzavření té hodiny*". S přibývajícím zkušenostmi se to ale velmi zlepšilo.

Hodně jí pomohlo, že si zvykla, kdy která hodina končí a nemusela stále hlídat čas. Přínosná se ukázala i lepší znalost schopností žáků, díky které zvládá lépe odhadnout délku jednotlivých aktivit. Samotná příprava na vyučování je pro ni také stále snazší.

V hodnocení se snaží být spravedlivá, ačkoli přiznává, že s tím má trochu obtíže. Zvláště, když vidí u nějakého žáka snahu, má tendenci mu známku přilepšit. Pak se ale sama sebe ptá, zda to bylo spravedlivé vůči tomu, komu známku nepřilepšila.

Jejich schopnost sebepoznání dokazuje fakt, že si obě uvědomují své nedostatky. O růstu pak svědčí snaha pracovat na jejich odstranění. Například Petra vypověděla, že má svou "*mrtvou zónu*", kde má tendenci žáka přehlížet, sedí-li jí tam. Proto si do této oblasti nikoho neposazuje. Zvláště si hlídá slabé žáky, které usazuje jinam.

Stres

Jak jsme se dozvěděli v předchozích kapitolách, stres patří k nejvýraznějším blokům růstu. Lidé, a učitelé z našeho dotazníkového výzkumu nejsou výjimkou, často říkají, že jim v růstu brání stres. Málo kdy ale dodají, co je příčinou jejich stresu. Proto jsem i během rozhovorů hledala konkrétní podněty, které vyvolávají takto nepříjemné stavy.

Monika během rozhovorů o stresu příliš nemluvila. A i z jejích výpovědí bylo obtížné možná ohrožení vyčíst. Emocionálně ji nejvíce zasahují příběhy žáků, ve

kterých cítí beznaděj, že by se mohla situace zlepšit. Ten pocit, že s tím nemůže nic dělat. Emoce má v sobě tendenci zadržovat velmi dlouho.

S kázní občas problémy má, ale nepokládá to za něco nepřekonatelného. S přibývajícím praxí navíc rostou i její pedagogické dovednosti a zkušenosti, díky kterým už ví, jak v kterou situaci reagovat.

Petra za stresující pokládá nedostatek času, například při odevzdávání různých zápisů nebo při uzavírání známek. Bojí se, aby měla dostatek známek. To souvisí s jejím problémem dobře si čas zorganizovat.

S kázní také nemá větší problémy, pouze v prvních měsících, než přišla na efektivnější způsoby. Také se naučila drobná selhání nebrat tolik k srdci.

Mnohem více nepříjemné je pro ni hodnocení žáků, zvláště v případech, kdy se nemůže rozhodnout. Jak uvedla v rozhovoru, nyní by se u pololetního vysvědčení rozhodovala jinak, byla by spíše přísnější.

Osobní pohoda a pozitivní myšlení

V dotazníkovém šetření se ukázaly zdrojem růstu i osobní pohoda a pozitivní myšlení, které zvyšují odolnost proti stresu. Proto jsem během rozhovorů pátrala po zdrojích klidu, radosti a energie. Zajímalo mě, kolik mají volného času a jak to využívají. Mimo jiné jsem se ptala na techniky, které využívají, cítí-li se být pod tlakem.

Monika má pouze poloviční úvazek a tak má mnohem více volného času. Ten tráví podle nálady aktivně, kdy jde na procházku nebo in-line brusle, nebo odpočinkem s knihou u dobrého čaje. Ráda poslouchá i relaxační hudbu. Jindy se pouští do vlastní literární tvorby, i když v poslední době se jí to příliš nedaří.

Přiznává, že v současnosti čte spíše literaturu podle toho, co zrovna v českém jazyce probírají a více času věnuje dalšímu studiu. Odpočívá spíše až večer, když má hotové přípravy na vyučování.

Hodně času tráví se svým přítelem, který je jí oporou. Jak uvedla v posledním rozhovoru, nyní si hledají společné bydlení.

Speciální techniky jak zvládat stres nemá. Navíc přiznává, že smutek a zklamání v sobě velice dlouho drží. Většinou jí ale pomáhají lidé okolo ní, kteří to dokážou vycítit a hned se zajímají, co se děje. Ty jsou pro ni nejlepším lékem.

Za účinné považuje i procházky, lenošení, masáž, dobrý čaj nebo pěkný film. Odreagovat se dokáže i během výuky dějepisu, který ji baví více, než český jazyk.

Petra se svůj volný čas snaží trávit velice aktivně. Ráda jezdí na kole a chodí na výlety do přírody nebo po památkách. Příležitostně si zajde zacvičit nebo zaběhat. Když počasí nepřeje, nepohrdne pěkným filmem ani dobrou knihou. Ráda také občas vyrazí se svými přáteli jen tak posedět.

Po nástupu do zaměstnání jí dost volného času ubylo. Na otázku, zda má dostatek volného času odpovídala, že ho má méně, než by chtěla. Čas má většinou jen o víkendech a to je doma zřídka kdy.

Když se cítí ve stresu, nejradši se zachumlá do tepla s dobrým čajem a pustí si film nebo přečte knihu. Prostředí domova, kde může na chvíli na všechno zapomenout, jí nejvíce pomáhá.

Nově, díky vedení školy, které jí a dalším učitelům dalo možnost zúčastnit se sezení s psycholožkou, se naučila nejrůznější dechová a jiná cvičení pro lepší zvládnání stresu. Ty využívá, když se potřebuje rychle uklidnit.

Během rozhovorů Petra popisuje daleko více pozitivních zážitků než Monika. Také se víc směje, je otevřenější. To neznamená, že by se Monika se změnou vyrovnávala hůř. Naopak fakt, že pracuje zatím jen na poloviční úvazek, jí přechod ze studia do zaměstnání ulehčuje. Domnívám se, že jen emoce nedává tolik najevo, což není dobře ani špatně.

Pokud by v sobě emoce příliš dusila, dá se očekávat, že by to za nějaký čas mohlo vyústit ve vážnější problém. Ale pokud je pravda, že se mezi svými přáteli dokáže otevřít a "ulevit" si tak, není na tom nic špatného.

Ani jedna se nebojí postavit se překážkám. Naopak je berou spíše jako výzvu. V rozhovorech vypovídají o své neustálé snaze na sobě pracovat, přiznávají se ke svým

nedostatkům a popisují způsoby, jak se je snaží odstranit. Přetrvávající nespokojenost je pro ně dobrým znamením a předzvěstí dalšího růstu, přetrvají-li ve svých snahách.

Obě si udržují nadšení a svou práci mají rádi. Z dotazníkových výpovědí ovšem vyplývá, že nadšení má tendenci s přibývajícím praxí spíše klesat. Přesto nutno podotknout, že většina vypovídajících učitelů uvedla, že svou práci mají stále rádi.

Porovnáme-li změny, které jsme měli možnost sledovat, s výpověďmi učitelů z dotazníkového šetření, vidíme více méně nepřetržitý proces růstu. S přibývajícím praxí nejrychleji rostou kompetence didaktické a psychodidaktické, pedagogické, sociální a manažerské.

Učitelé jsou neustále vystavováni novým a novým podnětům, setkávají se s novými situacemi, které si vyžadují jedinečné a individuální řešení. Žádný univerzální postup prostě neexistuje. V rozhodování jim velmi pomáhají již získané zkušenosti, ale ke všemu jsou nuceni přistupovat s maximální citlivostí.

Začínající učitelé se musí vyrovnat s velkou řadou změn, které přicházejí ve stejnou chvíli. Tím se stávají zranitelnější vůči stresorům. To ale nutně nemusí znamenat, že jsou více ohrožení, než učitelé s delší praxí. Neboť ti jim stojí oporou a snaží se jim pomáhat, jak nejlépe dovedou.

ZÁVĚR

Diplomová práce pojednává o osobním růstu učitele. V první řadě jsem se pokusila definovat a vymezit základní pojmy, které pokládám za důležité pro orientaci v daném tématu. Poté jsem se soustředila na pochopení procesu růstu, který můžeme definovat jako více méně nepřetržitý proces, během něhož dochází ke změnám osobnosti vlivem nejrůznějších podnětů, ať už biologických, psychologických nebo sociálních. V teoriích o růstu se často zdůrazňuje pojem krize, která představuje důležité životní milníky.

Při tom jsem prostudovala značné množství literatury a právních dokumentů. V samotné práci jsem použila jen některé. V odborné literatuře najdeme mnoho kvalitních a užitečných titulů, které s tématem úzce souvisí a mohou nám tak pomoci proniknout do některých tajů lidské psychiky. Osobnost jako taková je ale natolik složitým celkem, že můžeme strávit celý život jejím studiem a čím více se budeme dovídat, tím méně budeme vědět.

Poslední kapitola je věnována vlastnímu výzkumu, který se pro mě ukázal být velkou výzvou. Pomocí kvantitativně-kvalitativního výzkumu se snažím sledovat změny v ukazatelích růstu dvou začínajících učitelek a porovnávat je s výpověďmi učitelů s delší praxí. V rámci tohoto cíle jsem si položila několik otevřených otázek.

Během vyhodnocování rozhovorů a dotazníků jsem se snažila postupovat nanejvýš opatrně a citlivě. Dozvěděla jsem se řadu zajímavých informací, některé mě i velmi překvapily. Jindy jsem si jen potvrdila svá očekávání.

Z dotazníkového šetření jsem zjistila, že většina učitelů skutečně o svůj osobní růst usiluje, ale jen někteří si ho uvědomují. Důvodem může být i abstraktnost pojmu osobní růst. Zacílenými otázkami ve vybraných oblastech, kterými jsou komunikace, některé pedagogické dovednosti a sebereflexe, však můžeme jejich růst sledovat. Učitelé z velké části shodně vypovídají, že skutečně vidí své zlepšení. To potvrzují i odpovědi získané během rozhovorů.

Inspirovat se pro mě stal přístup Petry a Moniky, které veškeré změny přijímaly jako svou výzvu. Nebály se vykročit do zcela nového a neznámého světa. Nenechaly se zastrážit překážkami, které jim pouze zpestřovaly cestu za jejich růstem. Naopak si udržely své nadšení, optimismus a touhu zkoušet nové metody.

Nejtěžší se pro ně ukázal první měsíc, kdy se musely rychle přizpůsobit a doučit vše, co se jim nepodařilo načerpat během studia. Největší obtíže jim činilo zprostředkování látky žákům tak, aby bylo úměrné jejich věku a rozumovým schopnostem. Jakmile se jim ale podařilo žáky poznat, tyto obtíže rychle ustupovaly.

Největší motivací se pro ně stali samotní žáci a jejich zpětná vazba, ať už pozitivní nebo negativní. Dalším zdrojem růstu se staly sebereflexe, schopnost kritického náhledu, touha po zdokonalování, přístup kolegů, podpora vedení a bezpečný úkryt domova. Nejvíce ohrožující se ukázaly stresory, které jsou pro každého jiné, a nedostatek motivace.

Během psaní této práce jsem byla nucena nejménou se zamyslet, přehodnotit svá očekávání, upravit své představy o vlastním pedagogickém působení. Doufám, že se tato práce stane přínosnou i pro další studenty, kteří mají zájem o povolání učitele. I kdyby práce posloužila jen pro inspiraci, pokládám to za úspěch.

Seznam použitých zdrojů

- BEDRNOVÁ, E., 2009. *Management osobního rozvoje: duševní hygiena, sebeřízení a efektivní životní styl*. 1. vyd. Praha: Management Press, ISBN 978-80-7261-198-0.
- ČÁP, J., ČECHOVÁ, V., 1998. *Psychologie*. 3. vyd. Praha: Nakladatelství H 7 H. ISBN 80-86022-36-6.
- DRAPELA, V. J., 1998. *Přehled teorií osobnosti*. 2. opr. vyd. Praha: Portál, ISBN 80-7178-251-3.
- DRAPELA, V. J., 2011. *Přehled teorií osobnosti*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0040-6.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2863-6.
- ERIKSON, E. H., 2002. *Dětství a společnost*. 1. vyd. Praha: Argo. ISBN 80-7203-380-8.
- HARTL, P., 2004. *Stručný psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-808-1.
- HARTL, P. HARTLOVÁ-CÍSAŘOVÁ, H., 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HAVRDOVÁ, Z., 1999. *Kompetence v praxi sociální práce*. Praha: OSMIUM. ISBN 80-902081-8-5.
- HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HENNIG, C. - KELLER, G., 1996. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-093-6.
- HEŘMANOVÁ, V., 2004. *Profesní sebepojetí učitelů*. 1. vyd. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 80-7044-618-8.
- HUPKOVÁ, M., 2006. *Profesijná sebereflexia učitelov*. Nitra: PF UKF. ISBN 80-8094-028-2.
- KALLWASS, A., 2007. *Syndrom vyhoření v práci a v osobním životě*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007, 139 s. ISBN 978-80-7367-299-7.

- LINHART, J., a kol., 2004. *Slovník cizích slov pro nové století: základní měnové jednotky: abecední seznam chemických prvků: jazykovědné pojmy: 30 000 hesel.* Litvínov: Dialog. Most, ISBN 80-85843-61-7.
- MATOUŠEK, O., 2008. *Slovník sociální práce.* 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-368-0.
- NAKONEČNÝ, M., 1995. *Lexikon psychologie.* 1. vyd. Praha: Vodnář, ISBN 80-85255-74-x.
- NAKONEČNÝ, M., 1997. *Psychologie osobnosti.* 2. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-1289-3.
- NAKONEČNÝ, M., 2011. *Psychologie: přehled základních oborů.* 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
- NIŠPONSKÁ, M., 2006. *Prijatie minulosti ako faktor osobného rastu.* Bratislava: Ústav experimentálnej psychológie SAV.
- PAULÍK, K., 2010. *Psychologie lidské odolnosti.* 1. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2959-6.
- PLAMÍNEK, J., 2013. *Sebepoznání, sebeřízení a stres: praktický atlas sebezvládnutí.* 3., dopl. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-4751-4.
- PRAŽÁK, J., NOVOTNÝ, F., SEDLÁČEK, J., 1980. *Latinsko-český slovník.* 19. (v SPN 3.) vyd. Praha: SPN.
- PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi.* 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství, nové formy ve vzdělávání.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník.* 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- ROGERS, C. R., 1998. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele.* Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-7178-233-5.
- ROGERS, C. R., 1995. *Ako byť sám sebou.* Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-02-6
- ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O., 1998. *Učitelé a zdraví I.* Brno: Psychologický ústav AV ČR. ISBN 80-902653-7-5
- ŘÍČAN, P., 1973. *Psychologie osobnosti.* 1. vyd. Praha: Orbis. ISBN 978-80-247-1174-4.

- ŘÍČAN, P., 2007. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*. 5. rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1174-4.
- SMÉKAL, V., 2002. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 1. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-85947-81-1.
- ŠVEC, V., 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.
- URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, ISBN 80-7083-942-2.
- VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7890-325-2
- WEIHRICH, H., KOONTZ, H., 1993. *Management*. Praha: Victoria Publishing, ISBN 80-85605-45-7.
- MŠMT, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. [online]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. [vid. 19. 2. 2015]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- MŠMT, 2009. *Standard kvality profese učitele v otázkách a odpovědích*. [online]. [vid. 4. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/standard-v-otazkach-a-odpovedich>
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 19. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, In: Sbíрка zákonů České republiky [online]. 2004 [vid. 19. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

Seznam příloh

Příloha A: Dotazník osobního růstu	90
Příloha B: Přepis rozhovorů: Monika	93
Příloha C: Přepis rozhovorů: Petra	108

Přílohy

Příloha A

Dotazník osobního růstu

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto krátkého dotazníku k mé diplomové práci, jež se zabývá osobním růstem učitele. Prosím, abyste odpovídali upřímně. Vaše odpovědi budou anonymní a zcela důvěrné.

Velice Vám děkuji za ochotu při vyplňování dotazníku a za Váš drahocenný čas a přeji mnoho osobních i pracovních úspěchů.

Pohlaví: Žena / Muž

Věk: 20-30 30-40 40-50 50 a více

Délka praxe:

- 3 roky a méně
- 3 - 5 let
- 5 - 10 let
- 10 - 20 let
- 20-30 let
- 30 let a více

U následujících tvrzení prosím vyjádřete pomocí škály 1-5 míru Vašeho souhlasu, přičemž platí: 1 - úplně souhlasím, 5 - zásadně nesouhlasím.

Vědomě usiluji o svůj osobní růst.	1	2	3	4	5
Snažím se reflektovat své chování a prožívání, abych se co nejlépe poznal/a.	1	2	3	4	5
Udržuji krok s nejnovějšími poznatky a neustále se vzdělávám.	1	2	3	4	5
Cítím, že v současnosti více přijímám své chyby.	1	2	3	4	5
Snažím se ze svých chyb poučit.	1	2	3	4	5
Mám rád/a svou práci.	1	2	3	4	5
Jsem si vědom/a svých fyzických i psychických limitů a jsem s nimi smířen/á.	1	2	3	4	5
Cítím uspokojení ze své práce.	1	2	3	4	5
Často mám pocit, že se nemohu pohnout z místa.	1	2	3	4	5
Domnívám se, že jsem se ve svém životě za poslední dva roky posunul/a vpřed.	1	2	3	4	5

V druhé části dotazníku se nachází šest otevřených otázek, na které prosím odpovězte čitelně v rozsahu několika vět.

1) Když si vzpomenete na své začátky v učitelském povolání, změnil/a jste se nějak? Jak?

2) Domníváte se, že je pro vás udržení kázně stále snazší? V čem?

3) Domníváte se, že Vaše komunikace s žáky a rodiči je s přibývajícím praxí kvalitnější? Svou odpověď prosím zdůvodněte.

4) Domníváte se, že je hodnocení žáků pro Vás oproti minulosti stále snazší? V čem?

5) Roste s přibývajícím praxí i Váš čas věnovaný sebehodnocení?

6) Co pokládáte za zdroje a bloky svého osobního růstu?

Příloha B

Přepis rozhovorů: Monika

1.

Já: Kdy jsi se poprvé rozhodla pro profesní dráhu učitele?

M: *"Určitě ještě na základní škole, i když přesně nevím. Nějaký čas jsem měla takové klasické dětské sny. Při výběru další školy pro mě byla střední pedagogická škola jasnou volbou. Po jejím absolvování jsem jen váhala ve zvolení aprobace, nakonec vyhrál jednoznačně dějepis a doplnila ho čeština, kterou jsem upřednostnila před němčinou. Po složení státních závěrečných zkoušek v bakalářském programu jsem váhala, jestli pokračovat v učitelství, nebo začít studovat speciální pedagogiku. Nakonec jsem se rozhodla pokračovat a získat titul Mgr. Druhý obor mám v plánu dostudovat v budoucnu."*

Já: Co tě k tomu motivovalo?

M: *"Chtěla jsem pracovat s lidmi, což je mým cílem stále. Samozřejmě existují i jiná povolání tohoto zaměření, ale učitelství chápu spíše jako dobrodružnou výpravu do neznáma. Každý den se bude alespoň trochu lišit a já nemám ráda stereotyp. Navíc si myslím, že je to velmi důležitá profese, i když nedoceněná. Ale to by bylo na jinou debatu."* (smích)

Já: Právě jsi absolvovala studium, které tě mělo na tuto dráhu připravit. Cítíš se být skutečně připravená?

M: *"Na učitelství? Na to není nikdo připraven ani s třicetiletou praxí. (smích) A pokud někdo tvrdí, že ano, je nezdravě sebevědomý a neví, co znamená vyučovat. Na praxi mě učitelé často upozorňovali na to, že učitel se stále vzdělává, stále se učí něco jiného. A nejen v rámci dalšího vzdělávání učitelů. S tím naprosto souhlasím. A to je právě to, co mě na této profesi tak přitahuje. Můžu mít připravenou perfektní přípravu, ale dva roky po sobě se obě hodiny budou lišit, protože vždy budu mít jiné žáky."*

Já: Co tě nejvíce během studia obohatilo?

M: *"Už na střední škole mi hodně dala psychologie s pedagogikou. Naučila jsem se trochu jinak dívat na lidi. Více chápat jejich potřeby, problémy a podobně. Lépe se orientuji v situacích, které jsou pro mne stresující. Mám nadhled. Pokud třeba poslední dobou slyším, že učitel s praxí nezjistí studiem nic nového, mám chuť lézt na strom."*

Teprve na slušných základech se dá postavit dům. A právě s těmito základy jsem přišla na vysokou školu. Na vysoké škole to určitě byla praxe. Něco jiného je zkoušet si přípravy na vysokoškolských spolužácích a něco jiného před třiceti pubertáky, kde už má člověk větší zodpovědnost. Navíc cviční učitelé mi často vysvětlovali praktické záležitosti chodu škol. Ale jak jsem řekla před chvílí, vše navazovalo na nezbytnou teoretickou část."

Já: V čem spatřuješ naopak nedostatky? Myslím, co ti během studia chybělo.

M: *"Řekla bych že více praxe. Souvislá byla perfektní, u průběžné bych uvítala více hodin. Koneckonců i učiliště mají u některých oborů týden školu, týden praxe, a to se stále střídá. Tak proč ne vysoké školy? V aprobacích pak více zaměření na učitelství. Dějepis nás učí jako historiky, ale moc neporadí, jak informace předat žákům. Hlavně jsem získala velké množství informací, které z větší části neužiji, obzvlášť ne na základní škole. I když uznávám, že musím být odborníkem na obor. U češtiny platí to samé. Byla jsem brána spíše jako lingvista a literární teoretik, ale nebylo mi moc řečeno k tomu, jak vědomosti využít v praxi. Třeba jak na základní škole pracovat s textem, jak se žáků správně ptát při jeho analýze. I když to zjistím vždy podle konkrétní třídy a konkrétních žáků. Navíc se nás při studiu stále ptali, jak to bylo myšleno z pohledu autora. Jsem toho názoru, že důležitý je názor čtenáře, to je správná interpretace čteného textu."*

Já: Máš nějakou představu svého přístupu k žákům a vyučování?

M: *"Rozhodně nechci být příliš autoritativní typ učitele a dávat jen povely. Vlastně na to ani nemám povahu. (smích) Ale stejně tak nejsem pro žáky kamarádka. Chci, aby v hodinách říkali své názory beze strachu ze špatných odpovědí, ale samozřejmě musí plnit své povinnosti. Takže určitě dostanou prostor pro vlastní vyjádření, ale existuje mezi námi nesmazatelná hranice učitel X žák. Můj přístup charakterizuje filosof Seneca a jeho citát: Ne pro školu, ale pro život se učíme. Chci, aby žáci věděli, proč se konkrétní téma učí. Aby pochopili, že dějiny nejsou jen trapný povinný předmět, ale že vypráví příběhy o lidech, někdy dobrodružné, někdy nudné, ale o našich předcích, rodinách ... že jsou všude okolo nás. Stačí jen chtít na ně sáhnout."*

Já: Máš nějaký svůj vzor?

M: *"Na základní škole jsem se setkala s učiteli, kteří nerespektovali názor žáků. Většinou ho brali jako provokaci a vyrušování při hodině, za které následovala poznámka. Byť se jednalo třeba o otázku, o zájem žáka o téma. Nerespektovali moderní*

trendy nebo je spíše ani nesledovali. Byť by je pak mohli třeba kriticky zhodnotit. Někteří považovali další vzdělávání, třeba v nějakých seminářích, za zbytečnost, za ztrátu osobního volného času. Jejich hodiny byly plné stereotypu, ničím mě nepřekvapili. Taková bych být nechtěla. Samozřejmě mé hodiny budou mít určitou strukturu, ale zakládám si na střídání aktivit a hledám nové nápady. Bez nápadů bych být tedy nechtěla. Stejně jako odmítat vzdělávací akce. V hodinách němčiny třeba učitelka říkala, že máme mluvit a ona nebude opravovat chyby, nebude nás přerušovat. Tvrdila, že máme hlavně komunikovat. Upřímně ... přerušila mě zpravidla v polovině první věty a opravovala mé chyby. To také dělat nechci, pokud se žáci mají naučit plynule vyjadřovat, chyby mohu shrnout později".

"U pozitivních příkladů si často vzpomenu na filmovou tvorbu. Třeba film Společnost mrtvých básníků, kde učitel přinutí žáky vytrhat úvodní listy z učebnice literatury, které se věnují analýze literárního díla. Tím se je snaží přesvědčit, že literatura je o prožitku, ne o definování verše a podobně. Je to film, ale vždy mě donutí k zamyšlení, jak je důležitý osobitý postoj učitele a zapálení o předmět, které přenesou na žáky."

Já: Co pokládáš za své nejsilnější stránky?

M: *"Osobně si myslím, že jsem trpělivá. Vlastně mi to potvrdili i na praxi. Nespěchám na žáky, dávám jim dostatečný čas a prostor. I když to někdy může být i slabá stránka, přílišná mírnost. Určitě je důležité, že mě baví zvolené předměty. Mám štěstí, že budu učit jen své aprobace".*

Já: A co pokládáš za své nejslabší stránky?

M: *"Musím se naučit správně ptát, když z žáků doluji informace. Přeci jen v tom ještě trochu plavu. A pak asi ta přílišná mírnost."*

Já: Za chvíli budeš stát před žáky už ne jako studentka VŠ na praxi, ale jako jejich učitelka. Myslíš, že to bude jiné, než když si před nimi stála jako studentka?

M: *"Bezesporu to bude jiné. Zatím mě vždy někdo vedl za ručičku. Přesně mi zadával téma hodiny, doporučoval vhodný postup a upozorňoval na silné a slabé stránky žáků. Teď už budu plně zodpovědná za vše jen já. Bude to prvně, co budu vytvářet tematické plány, organizovat předmětové exkurze a jiné školní akce. Navíc úplně prvně budu na podzim stát před rodiči žáků a informovat je na třídních schůzkách. Budu ve zcela nové roli."*

Já: Je něco, čeho se obáváš?

M: *"Asi se trochu obávám zodpovědnosti. Prvních zcela samostatných kroků před žáky a koneckonců i před kolegy. Prvně nebudu studentka, ale kolegyně-učitelka. Nastupuji na školu, kde je velká část žáků z řad Cikánů, navíc podle vyprávění zaměstnanců školy spíše problémových, takže i z toho mám trochu obavy."*

Já: Na co se naopak nejvíc těšíš?

M: *"Mohu odpovědět stejně jako před chvílí. Na vlastní zodpovědnost z práce, na první samostatné kroky před žáky a nový pracovní kolektiv."*

Já: Práce učitele bývá často velice náročná na stres, myslíš si, že jsi dostatečně odolná? Máš nějaké techniky, jak se zbavit stresu?

M: *"Jak už jsem řekla, jsem poměrně trpělivá, takže se nenechám lehce vytočit. Vždy může být hůř. Je fakt, že smutek, zklamání často dlouho držím v sobě a nějaký čas trvá, než se svěřím. I když mám okolo sebe lidi, kteří se o mou práci zajímají a když mi něco je, poznají to a ptají se. Tím mi stres odlehčují. To je určitě první recept na jeho zvládnutí, lidé okolo mě. Když mám plnou hlavu, pomůže mi pohyb, byť jen krátká procházka. Taky si při stresu s chutí uvařím čaj a relaxuji, k tomu si pustím nějaký film nebo jen tak lenoším. A taky je fajn masáž."* (smích)

Já: Jak trávíš svůj volný čas? Kolik času mu věnuješ?

M: *"Můj volný čas hodně ovlivňuje momentální nálada. Někdy jdu třeba na in-line brusle, na procházku, vyrazím do přírody a tak. Někdy se „schovám“ doma s knížkou. I když je fakt, že při studiu nemám tolik času na krásnou literaturu podle vlastního výběru, jako češtinářka čtu to, co zrovna probíráme. Sem tam něco napíšu sama, ale poslední dobou má mé „básnické střevce spíše zácpu“. Ale škola, na které budu učit, má školní časopis, tak třeba se zapojím tam. Když to jde, trávím volný čas s přítelem. Přeci jen bydlíme odděleně, takže si vždy musíme najít čas po práci a po škole. Zjednodušeně volný čas vyplňuji různě. Ale nakolik se mu věnuji, nemůžu říct, je to různé. Přeci jen mi ho stále vyplňuje ještě studium."*

Já: Kde se vidíš za 5 až 10 let? Máš v úmyslu zůstat ve školství?

M: *"Mám ráda adrenalin. Takže bych ráda zůstala ve školství. Nevím, jestli mám věřit tomu, co říkají jiní učitelé, že mám pro něj talent, ale doufám, že mě neomrzí a že si v něm najdu své místo."*

2.

Já: Nedávno jsi nastoupila jako učitelka na základní školu. Byl to pro tebe velký šok? velká životní změna?

M: *"No vzhledem k tomu, že mám jen poloviční úvazek, tak to není až taková změna. Mám to pořád volnější, mám málo hodin. Jsem i celkem brzo doma ze školy. Mám čas věnovat se i dalšímu studiu. Ale přece jen je tam jiná režim."*

Já: Jak bys charakterizovala školu, kam si nastoupila?

M: *"Je to základní škola spojená s obchodní akademií, i když já učím jen na základní škole, na střední se dostanu jen sem tam během suplování. Jinak teda učím v šesté až deváté třídě, ve třídách je málo žáků, maximálně třeba v sedmé třídě 18, ale běžně je 12-14 žáků ve třídě. Což je sice ideální počet, ale podle toho jaká je to škola, tady je to škola, kde se schází sociálně slabí žáci, takže tam máme převážně cikány nebo i třeba takové bílé cikány. Takže sice málo žáků...ale o to více se škola potýká s menšími financemi a podobně."*

Já: Jak bys popsala kolektiv mezi učiteli?

M: *"Všichni učitelé mi hned začali vycházet vstříc, Když jsem si třeba poprvé sama dělala plány učiva, tak mi v podstatě hned ukazovali jak je tam dělají. Ukazovali mi i třeba jako mustr svoje staré plány, abych je mohla použít, jenom si je trochu upravit. Vůbec tam vůči mně není žádná zášť, i když jsem tam vlastně nahradila nekvalifikovaného učitele. Ať potřebuju cokoliv, zeptám se a hned mi někdo pomůže. Přidělili mi i cvičného učitele, ale zeptat se můžu kohokoli a hned dostanu odpověď od několika učitelů, materiály, všechno."*

Já: Jak je to s komunikací s rodiči?

M: *"Ta komunikace je tam mizerná, de facto jen pokud je nějaký žák vyloženě problémový, tak se snažíme rodičům dovolat, ale oni nám často neberou ani školní telefon, takže musíme volat z mobilního telefonu. Musíme je vlastně přelstít, aby s námi komunikovali. Když byly třídní schůzky, tak mě z těch čtyř tříd, přišlo asi 5 rodičů od dětí, vlastně 4 rodiče od pěti dětí, dva jsou sourozenci. Takže tam ta komunikace je skoro žádná, nejeví zájem o dítě, školní výsledky je nezajímají. Když jim děti propadají nebo je tam záškoláctví, tak děti stále jen omlouvají, nezajímá je to. Už v osmé třídě*

třeba vědí, že jejich dítě zůstane na sociálce a podobně, že nepůjde na střední školu ani učiliště."

Já: V předchozím rozhovoru jsi uvedla, že máš strach z té zodpovědnosti. Byly to oprávněné obavy?

M: *"Ono já jsem se toho obávala, ale zároveň jsem se na to těšila. teď za výsledky ručím vlastně jen já, pokud je mám něco naučit, něco jim dělá problém, musím to cvičit jenom já. I když můžu se kohokoliv z učitelů zeptat a hned mi poradí. Na druhou stranu si to užívám, protože já si vybírám jakou chci látku, v dějepise si hodně vybírám jaké pořadí učiva, Jaké materiály, takže to je pro mě volnější než na praxi."*

Já: Narazila jsi na nějaké problémy? Něco, co ti vyloženě nešlo nebo stále nejde?

M: (zamyšlení) *"No, asi trochu ta komunikace s cikánskými žáky, přece jen jsou takový živější, mají pocit, že si ve škole vůči učitelům můžou dovolit úplně všechno, což si dovolují, ať vulgarismy nebo slovní napadení nebo nezájem o tu látku neustálé vyrušování v té hodině, hraní si s telefonem. Takže taková asi ta umírněnost. Umírnit ty žáky, aby vnímali, že mají nějaké povinnosti v té škole, když je jinde nemají."*

Já: Takže máš problémy s kázní?

M: *"V některých třídách u některých žáků skutečně vyrušují každou hodinu. Když je dokážu víc zaujmout, tak to takový problém není, ale většinou...třeba o češtině to dělám tak, že máme aktivity, u kterých se musí zvednout alespoň k tabuli nebo se třeba volně pohybují po třídě. A u těch cikánských žáků to více méně pomáhá, že se mohou pohybovat, že jenom nesedí. Protože kdybych je nechala celých 45 min jen sedět, tak budou neustále vyrušovat, nebudou dělat vůbec nic."*

Já: Zjišťovala jsi, jak to mají s kázní ostatní učitelé? Jak toto řeší?

M: *"Většinou se o tom bavíme a je fakt, že mají problém zpravidla u stejných tříd u těch stejných žáků, takže když se o tom bavíme, tak si řekneme, co kdo dělá jinak, poradit si navzájem, takže to jakžtakž funguje."*

Já: Pozoruješ na sobě nějaké změny. Cítíš se například náladovější nebo unavená, když přijdeš z práce?

M: *"Nejsem si jistá jestli je to je přímo z práce, přece jen ten dějepis mě baví o něco víc, než čeština, u toho dějepisu se třeba i odreaguju. U té češtiny taky záleží na mojí náladě, někdy zvolím hravější cvičení, abychom pořád jen nepracovali s učebnicí."*

Možná trochu náladovější sem, ale snažím se to zadržet než přijdu domů a tam se uklidním. Vůči žákům se snažím to nepřipouštět."

Já: Jak relaxuješ?

M: *"Já docela ráda čtu, i když přece jen při zaměstnání toho času na výběr volné literatury tolik není. Nebo se jdu třeba projít, pustím si nějakou hudbu, jsem v klidu."*

Já: Kolik máš volného času?

M: *"Upřímně Těžko říct, je fakt, že když přijdu ze školy tak se věnuju studiu, dělám si přípravy na vyučování, třeba odpočívám až večer. Ale hodně se to střídá, podle toho, jakou mám náladu a jak mám chuť střídat aktivity."*

Já: Jak vycházíš s časem během výuky?

M: *"Je fakt, že zpravidla končím se zazvoněním. Ti žáci v podstatě, zazvoní a oni hned vypnou. O přestávce okamžitě všechno zapomenou, takže další hodinu můžeme začínat znovu, A je fakt, že je to takové složení, že těch cvičení mám vždy méně, abychom to stihli. Na češtině třeba stihneme pouze jedno dvě cvičení, Na praxi jsem jich měla připravovaných mnohem více."*

Já: Připravuješ si i něco navíc?

M: *"Většinou mám pár hravých cvičení k ruce, ale většinou je nevyužívám."*

Já: Kolik času strávíš nad přípravou na vyučovací hodinu?

M: *"U češtiny mi to zabere třeba půl hodinky, pokud si dělám vlastní cvičení, tak víc. U dějepisu je to náročnější, To se chystám na to, co jim chci vůbec sdělit, co pokládám za to nejdůležitější. Což se potom promítne do toho, že mi trvá než třeba připravím zápis, který si pak žáci zapíší do sešitu. Je pravda, že mi ten dějepis trvá tak hodinku a půl až dvě hodiny. Když si chystám do toho i prezentace, nebo pokud chystám nějaké materiály z knížky nebo zpracovávám nějakou filmovou ukázkou, tak je to mnohem delší."*

Já: Učíš i paralelní třídy?

M: *"Ne mám každou třídu jinou."*

Já: Jak se ti podařilo navázat komunikaci s žáky?

M: *"Je fakt, že první hodiny jsme měli spíš takové, že sem se jich ptala, v češtině jestli je baví čtení, jaké jsou jejich zájmy. Podle to sem se snažila dělat cvičení, vybírat ukázky*

podle těch zájmů. U dějepisu jsem se taky ptala co je zajímavá, pokud už měli zkušenost s dějepisem, tak z dějepisu víc, jestli je bavily války, nebo třeba jestli se zajímali o módu, to říkali, že nikdy moc neprobírali a že by je to i zajímalo. A je fakt, že oni se vyptávali mě a ocenili, když jsem jim odpovídala otevřeně, i když se vyptávali na moje soukromí, tak vlastně nemám problém jim odpovědět, jestli mám přítele, tak takhle to vlastně fungovalo."

Já: Jak hodnotíš žáky?

M: *"Určitě zohledňuji i to, jak žák pracuje v hodině, třeba testy mám zpravidla dělané tak, že je jasně bodově dané, žák má odpovědět jedním dvěma slovy, takže je jasné, jestli ten žák za tu odpověď ten bod nebo dva dostane. Takže tam stačí jen udělat tu bodovou škálu. Samozřejmě pak na vysvědčení se budu snažit zohlednit i tu práci v hodině, jestli mu to pomůže. nespolehnu se jen na průměr, protože samozřejmě ta aritmetika mi tam úplně nesedí, co se týče hodnocení. Stejně tak u češtiny žáci vědí, za kolik chyb jakou známku dostanou. Na druhou stranu u slohů je to náročnější. Slohy opravuju vždycky docela dlouho, protože se snažím zohlednit i to, jak ten žák běžně mluví, jak je schopný psát, a pokud je to třeba sloh, který by jedničkař měl na trojku, ale když je to třeba čtyřkař nebo žák který propadá, tak mu dám známku lepší, než je trojka, protože je to nad jeho možnosti. Takže tam je to náročnější."*

Já: Domníváš se tedy, že přistupuješ k žákům individuálně?

M: *"Snažím se, jestli to je vždy úplně objektivní, to by musel hodnotit někdo jiný."*

Já: Jak to hodnotí samotní žáci? Dokážeš vždy obhájit známku, kterou jsi dala?

M: *"Oni se sice ptají, co mají ostatní za známky, ale nepídí se po tom, protože je jejich vlastní známky nezajímají. Takže oni jen pokrčí rameny, hm mám za jedna, hm mám za tři, hm mám za pět. Maximálně je tam žák, který z každého pravopisu má čtyři nebo pět a ten se vždy hrozně diví, i když má někde 20 chyb."*

Já: Jaký typ učitele si myslíš, že jsi?

M: *"Osobně si myslím, že demokratický. protože mám nějaká pravidla, která musí žáci dodržovat. Samozřejmě ta pravidla platí i pro mě, co se týká třeba vzájemné komunikace. Na druhou stranu jsem ochotná s nimi diskutovat, pokud se jim něco nezdá, mají vždy možnost vyjádřit se, mohou si vždy napsat test ještě jednou, jestli*

dostanou známku lepší, takže určitě za mnou můžou přijít a diskutovat. Pokud mají problém mohou přijít. Teda kdo chce samozřejmě."

Já: Jak jsi na tom se svou důsledností?

M: *"Je fakt, že v tomhle záleží na žákovi, protože pokud třeba žák přijde a předem přizná, že se na hodinu nepřipravil, tak s tím nemám takový problém, jako když žák celou hodinu zatlouká, zatlouká a zatlouká a v půlce hodiny z něho vypadne, že si něco nedonesl, co měl. Takže tam záleží na komunikaci mezi mnou a žáky. Takže jsem ochotná ustoupit, pokud žák narovinu přizná, třeba neudělal jsem to."*

Já: Domníváš se, že jsi empatická?

M: *"Myslím, že na této škole je to vyloženě potřeba, protože jsou tam třeba žáci, u kterých my de facto, podle toho co mi ostatní učitelé vyprávěli, tak jsou to žáci, u kterých je učitel první člověk, který se k nim chová slušně. Doma o ně nejeví zájem, neustále jsou odkázáni na to, že k nim chodí sociální pracovníce, ale ty s tím bohužel nic udělat nemohou. Takže ta empatie tam fungovat musí. Setkala jsem se třeba se žákem, ke kterému jsem si přisedla, abych mu pomohla s cvičením, které jsme dělali o hodině, a on si vlastně odsedl, protože nevěděl, co může očekávat. Asi si pravděpodobně myslel, že ho i uhodím, ale já mu chtěla vlastně jen pomoci. On na to není zvyklý. Takže tam se samozřejmě všichni snažíme přistupovat empaticky. Protože ty žáci to potřebují."*

Já: Jak nyní hodnotíš své slabé a silné stránky?

M: *"Určitě jsem se už za tu dobu naučila ptát, přece jen teď už záleží na mě jak žákům pokládám otázky. Vlastně v uvozovkách z nich vydolovat ty jejich vědomosti. Ty slabiny vidím ještě u češtiny, když potřebuju vysvětlit nějaký pravopis nebo nějaký rozbor, tak musím přece jen přijít na to jak jim to vysvětlit úplně naprosto primitivně, protože oni ty základy nemají."*

Já: Myslíš si, že tě studium na tuto dráhu připravilo dostatečně?

M: *"Je fakt, že to hodně souvisí s tím, na jaké jsem škole, protože studium mě vlastně nepřipravilo na to, že budu na škole, kde bude tolik cikánských žáků, kde absolutně rodiny nejeví zájem o vlastní děti. Kde častější návštěvy než rodičů, jsou paní ze sociálky, takže na tohle mě rozhodně nepřipravili, protože ani já sama si neumím*

představit, že bych nejevila zájem o vlastní dítě. Takže možná nějaké základy, ale úplně ne."

"Chybělo mi trošku více didaktik s ohledem na problémové žáky. I když mi tam máme spoustu žáků, které bychom zařadili spíše do praktických škol, ale s ohledem na malý počet žáků ve třídách to nejde, protože některé třídy by se pak zavřely."

Já: Máš dost prostoru pro sebereflexi?

M: *"Já se většinou snažím i na konci hodiny žáků zeptat, zda se jim hodina líbila, nelíbila, když je tam nová aktivita, zajímá mě, zda by ji chtěli někdy zopakovat. Takže de facto získávám tu reflexi i od nich, stejně tak se vyjadřuju k nim, hodnotím, jestli pracovali, nebo ne, jak se v hodině chovali. Takže většinou na závěr hodiny, ale je fakt, že většinou když zazvoní, pak je desetiminutová přestávka, tak je tak velký zmatek, že abych si ve sborovně na chvíli sedla a udělala si rozbor, tak na to čas rozhodně není. Ale když dojíždím domů, tak to mám zhruba půl hodiny cesty vlakem, takže tam občas nad tím přemýšlet můžu, a někdy se vracím k tomu co se mi povedlo, nebo už vím, že příští rok to udělám jinak, že třeba ta látka z dějepisu nebyla tak pochopitelná, tak to upravím."*

Já: Pomáhá ti s hodnocením zaškolující učitel?

M: *"No za celou dobu se na mě nebyl podívat nikdo z učitelů ani z vedení, spíš se zeptají, co hodina nebo co třídy, takže se určitě zajímají, ale přímo mě nekontrolují."*

Já: Naplňuje tě učitelská profese?

M: *"Já musím říct že ano, tak já sem věděla, že učit chci a zatím mě to baví."*

Já: Narazila si na něco, co tě vyloženě emocionálně zasáhlo?

M: *"Tak u nás na škole, je to teda dlouho, já sem to přímo nezažila, ale vyprávěli mi o případu dívky, která byla od šesté třídy zneužívána vlastními bratry. Já sem jí učila pouze ten první měsíc, pak odešla do zařízení pro problematickou mládež, ale samozřejmě člověk nad tím přemýšlí, jak je to vůbec možné. A vzhledem k tomu, že jsem učila i jejího bratra, tak ta rodina je celkově asi problémová. U toho bratra jsme řešili krádeže a podobně a vlastně člověk přemýšlí nad tím, jaký podíl má ta matka, která se vše spíše snaží pouze utajit. I třeba to zneužívání ze strany starších sourozenců, takže spíš člověk přemýšlí, jak je to vůbec možné. Může třeba ty děti odsuzovat za to že kradou, ale vlastně vidí, že za to ani nemohou."*

Já: Máš někdy problém se s tím vyrovnat?

M: *"Určitě, tady se přesně ukázalo, že se nic dělat nedá, protože ono se to sice řešilo, ale ta matka se k tomu stavěla tak, že i když to řešila policie, úřad sociální péče, tak se vlastně nic nepodařilo dokázat. A i ta matka se k tomu stavěla tak, že se nic neděje. Takže to bylo de facto tvrzení celé rodiny, proti tvrzení té dcery. Takže já mám výhodu, že se můžu svěřit doma, vypovídat se, ale že se nedá nic dělat, s tím se nesmírím asi nikdy."*

Já: Je něco, o co by ses chtěla podělit? Nějaká zajímavá zkušenost nebo zážitek?

M: *"Ted' jsme se s žáky šesté třídy dohodly, že nacvičíme divadlo, protože jsme byli zklamaní z toho, že 7. třída připravila divadlo a nás nepozvala proto, že se 6. třída neumí chovat. Je pravda jsou živější, někdy se chovat neumí, ale rozhodně bych je netrestala tím, že nemůžou navštívit divadelní představení byť ze strany jejich spolužáku. Takže mě upřímně potěšilo a zároveň i pobavilo, že ze vzteku připravíme to divadlo taky."*

3.

Já: Už nějaký čas působíš jako učitelka a měla si možnost posbírat řadu zkušeností. V čem jsi se dle tvého názoru zlepšila?

M: *"Myslím si že jsem asi sebevědomější a v komunikaci se žáky, i s rodiči, pokud tedy dorazí, tak už vím co říct rodičům. Jak s nimi jednat. a podobně. Možná si i víc věřím v rámci chodu školy, přece jen víc spolupracuju s dalšími učiteli."*

Já: Předtím si uvedla, že máš problém s některými formulacemi při výkladu. Zlepšuješ se?

M: *"Myslím (váhá), že se to vcelku zlepšilo, záleží teda na tématu. Třeba občas u mluvnice to záleží na tom, jestli třeba žák nemá nějakou poruchu, takže třeba stále hledám spíš způsob, jak to vysvětlit co nejjednodušeji těm nejslabším žákům. To občas bývá problém, ale pravidla tomu věnujeme víc času a pak se navzájem vždy nějak pochopíme."*

Já: Stále trávíš více času přípravami, než samotnou výukou?

M: *"Tak to zase záleží na tématu, třeba dějepis si chystám déle, podle toho kolik mám třeba materiálů, jestli si přepisuju k tomu texty. Nebo jestli chystám třeba i nějaké hádanky k tomu nebo nějakou hru. když třeba i na češtinu připravuju hru s kartičkami, tak hra nám zabere třeba 10 min ale kartičky chystám třeba hodinu."*

Já: Už máš za sebou první vysvědčení, jaké bylo rozhodovat o finální známce?

M: *"Jak kdy, přece jenom, když ta známka byla jednoznačná, a i žák byl vcelku aktivní, tak to bylo celkem v pohodě. Na druhou stranu pokud měl žák horší známky, ale v hodinách se snaží, odpovídá, zná, vždycky jen když to píše, v tom spěchu, stresu, tak tam udělá chybu, tak to bylo složitější. Rozhodně do toho bylo složitější počítat i tu aktivitu. Jestli teda žák pracuje a zaslouží si tu dobrou známku nebo nepracuje a naopak."*

Já: Je nějaký případ, kdy sis opravdu nevěděla rady?

M: *"Ted' v pololetí asi ne, bylo třeba jen u žáků, kteří si tu známku chtěli opravit, tak jsme se domluvili na přezkoušení a podobně. Ale myslím si, že ted' ve druhém pololetí to už bude náročnější, protože tady už půjde víc o to, jestli budou v srpnu reparáty a podobně. Takže ted' to asi přijde. Obzvláště sedmáci se ted' dostali do puberty a začali více polevovat v dějepise, takže ted' jsou většinou na čtyřkách s odřenýma ušima. Pár je tam výjimek, že mají jedničky, dvojky. Takže uvidíme na konci roku."*

Já: Ted' s odstupem času, udělala by si něco jinak?

M: *"Myslím, že asi ne, že bych si za tím stála. Ani nikdo z rodičů neprotestoval."*

Já: Máš i zpětnou vazbu na hodnocení od těch žáků?

M: *"Oni měli hodně podobné známky, které měli už před tím, sem tam ti, co se trochu zhoršili, tak se jim to nelíbilo, ale když se podívali na své známky, tak ani moc neprotestovali. Ale myslím si, že budou více protestovat na konci roku, protože tam už jim půjde o víc."*

Já: Jak hodnotíš samu sebe?

M: (Zamyšlení) *"Já myslím, že se stále ještě hledám, že jsou věci, ve kterých jsem se zlepšila. V té komunikaci a podobně. Na druhou stranu sem tam se ještě objeví nějaká věc, kterou bych potřebovala zlepšit. Třeba to vysvětlování těm slabším žákům. Nebo se třeba snažit žáky více motivovat, aby si dělali nějakou domácí přípravu. Ale vzhledem k tomu, že to na škole nenosí skoro nikdo, tak se asi moc zlepšit nemůžu."*

Já: Víš o nějaké své zásadní chybě? Co si udělala vyloženě špatně?

M: *"Tak je fakt, že třeba testy, když sestavuju, tak se tam snažím dát záladnější otázku, vedle toho ty jednodušší, aby když se naučili alespoň základy, tak aby měli šanci nahnat body. Zpravidla mi dají žáci hned zpětnou vazbu, když se zeptají, jak sem tu otázku myslela, takže vím, co potom změnit pro příště. Nebo když jsou horší známky, tak mají šanci si to opravit a já už vím, že ten test byl asi náročnější. Nebo se jich zeptám, proč měli skoro všichni čtyřky, když si to pak opravovali."*

Já: Stále se snažíš věnovat sebereflexi? Kolik času jí věnuješ?

M: *"Já většinou na konci hodiny se žáků zeptám, jestli je ty aktivity bavily, nebo ne. Když sem si třeba prvně připravovala hru s kartičkami, když prvně chodili po třídě, vyhledávali ke kartičkám ty správné odpovědi, tak že se je zeptám, jestli by je tato hra bavila častěji. Pokud by většina žáků uvedla, že je ta hra vyloženě nebavila, tak bych to do příště zkusila ještě nějak upravit nebo třeba zavedu něco jiného. Takže i na to se ptám žáků, co tomu řeknou. a ptám se i jestli je ta hodina bavila nebo ne. A já si to pak alespoň o přestávce v hlavě tak nějak přeberu. co bych třeba změnila. Jestli třeba pro příště upravím i třeba zápis z dějepisu, že sem tam třeba našla nějaké nejasnosti."*

Já: Stále tě povolání učitele baví?

M: *"Ještě stále mě baví."* (s úsměvem)

Já: Přináší ti radost?

M: *"Někdy radost, někdy ne, ale baví."*

Já: Domníváš se, že se ve svém životě posouváš dopředu?

M: *"Já myslím, že asi jo, přece jen už to, že pracuju ve školství, tak to i mě osobně mění. Toho si všímá i okolí, takže asi ano."*

Já: V čem se měníš?

M: *"Třeba i v tomhle, že si o tom mnohem víc povídám. Že očividně pochopí, že mě to baví, když si o tom povídám a vyprávím nějaké zážitky. Nebo i to, že se víc věnuji nějakým kurzům nebo školením, pokud je, tak i když mám volno a nejsem v práci, tak tam jedu, protože mě to třeba zajímá."*

Já: Jaká školení třeba navštěvuješ?

M: *"Třeba to co jsme měli ted' poslední, tak bylo o poskytování první pomoci, abychom měli alespoň základní přehled. Třeba když se něco stane na výletě a podobně. Ted' by nás mělo čekat nějaké školení kvůli novější legislativě, co s dětmi na výletě třeba můžeme a co ne. K čemu všemu potřebujeme třeba souhlas od rodičů."*

Já: Je těch nových informací hodně?

M: *"Asi jak kdy, spíš někdy nám ty informace připadají zbytečné. že udělají třeba změnu, třeba teoreticky je sice správné, že bychom žákům neměli dávat rozchod, protože za ty žáky stále ručíme, ale spíš nesouhlasíme s tím, že ho nemůžeme dát i v případě, že máme písemný souhlas od rodičů. Jestli by to vůbec stačilo, po tom kdy by se něco stalo."*

Já: Jsi se svým životem jako takovým spokojená?

M: *"Já si myslím, že ted' spokojená sem, asi bych nic ted' neměnila."*

Já: Nepřemýšlíš, že by si založila rodinu?

M: *"Ted' spíš hledám nové bydlení, takže rodinu ted' ne."*

Já: Je nějaký cíl, kterého by si v blízké době chtěla dosáhnout?

M: *"Ráda bych ve škole dostala novou smlouvu, pokud možno na dobu neurčitou. Kdyby to šlo. A jinak bych to nechala plynout, co přijde, to přijde."*

Já: Chceš se ještě o něco nového podělit?

M: *"Třeba v pátek jsme měli den země, což znamenalo, že jsme s vojáky vyrazili na takový možná pětakilometrový okruh, s tím, že pak u jedné vyhlídky plnili různé úkoly. A mě spíš tak jako pobavilo, že tak jako ... já sem byla přiřazena k šesté třídě, protože jejich třídní celou tu akci pro šestou až devátou třídu organizovala, tak aby když se někde zdržela, abych na ně dohlédla já. A ono z té šesté třídy, z 11 žáků dorazilo pět, nedorazily všechny holky protože nedej bože aby musely jít někam na procházku lesem, zároveň bylo naplánováno, že podél cesty sesbíráme nějaké odpadky, tak nedej bože, aby musely něco takového dělat, takže mě spíš pobavilo, že jsme byli dvě učitelky na pět žáků. A že z toho měli taky srandu, že teda jsou nejhorší třída, tak musí mít nejpevnější dozor. Ale ti žáci takhle venku byli úplně jiní i v pondělí jsme si o tom ještě povídali, o češtině, jakou měli teda srandu z toho, že sem šla s nimi, Ale i jsme si povídali i třeba o soukromí, takže jsme byli takoví otevřenější. A jak byli úplně jiní, než takoví ti provokatéři, to bylo fajn."*

Příloha C

Přepis rozhovorů: Petra

1.

Já: Kdy si se poprvé rozhodla pro profesní dráhu učitele?

P: *"Už jako malá holka, asi ve druhé třídě, jsem učila svou první třídu plyšáků. Věděla jsem, že bych ráda pracovala s dětmi. Když se nad tím zamyslím, tak učit jsem chtěla už dávno, ale nahlas před rodinou jsem své přání být učitelkou vyslovila až někdy na konci druhého ročníku střední školy. Do té doby to bylo mé tajemství. V tu dobu jsem už byla skutečně rozhodnutá, si za svým snem jít."*

Já: Co tě k tomu vedlo?

P: *"Těžko říct. V rodině máme hned dvě učitelky a ani ony mě nedokázaly odradit. Varovaly mě před tím, že je to strašně náročné a nevděčné povolání. Už od dětství jsem musela doučovat mladší sourozence a bratrance. Také jsem byla vedená k tomu na ně dohlížet a vymýšlela jsem tak neustále nové hry, při kterých jsem se je snažila doučit např. angličtinu, matiku, např. jsme si hráli na schovku s tím, že ten kdo pykal, tak musel vyjmenovat vyjmenovaná slova nebo násobilku. Vždycky mě potěšilo, když jsem viděla, že jsem někomu něco dokázala vysvětlit, naučit."*

Já: Právě si absolvovala studium, které tě mělo na tuto dráhu připravit. Cítíš se být skutečně připravená?

P: *"Mám pocit, že nejsem dost připravená. Například si nejsem jistá, že bych měla dostatek znalostí, co se týče speciální pedagogiky. A vůbec mám pocit, že jsme si některé věci, jako např. jak tvořit tematické plány, školní vzdělávací program mohli zkusit tvořit už v rámci studia, tak abychom byli připraveni na to základní, co nás čeká."*

Já: Co tě nejvíce během studia obohatilo?

P: *"Nejvíce poznatků jsem získala během didaktiky českého jazyka. Z ostatních předmětů zaměřených na pedagogiku a didaktiku jsem získala spíše teoretické znalosti a nejsem si jistá, zda to bude stačit. Uvidím až během praxe."*

Já: V čem spatřuješ naopak nedostatky? Myslím, co ti během studia chybělo.

P: *"Chybělo mi víc didaktik a víc náslechů. Myslím, že by nám studentům prospělo vidět víc učitelů při jejich výuce. V bakaláři během VPP, myslím, že se to tak nazývá, jsem absolvovala hodiny, které nebyly mou aprobací, což mi přišlo dost neúčelné."*

Já: Máš nějakou představu svého přístupu k žákům a vyučování?

P: *"Ráda bych zvolila spíše demokratický styl výchovy, být jim přítelem, ale současně mít autoritu. Jen jsem zvědavá, jak toho docílím. Rozhodně nechci být učitel generál, ráda bych dala studentům možnost vyjádřit se a vybrat si, co je pro ně zajímavější. Vyhovuje mi výuka aktivní, kdy žáci nesedí celou hodinu v lavici, ale pracují ve skupinách, myslím, že i tak se mohou leccemu naučit. Takže bych se zkusila zaměřit na práci ve skupinách, nebo různé soutěže. Jen opět nevím, nakolik se mi to povede skloubit se ŠVP."*

Já: Máš nějaký svůj vzor?

P: *"Za negativní vzory považuji některé své učitele ze základní školy, v jejichž hodinách jsem se vždy nudila a nevydržela jsem se soustředit na tu dlouhou monotónní výuku. Naopak mě úžasným způsobem inspirovala má učitelka ze souvislé praxe na ZŠ v Bakově, která měla úžasným způsobem koncipovanou výuku, a žáci se na její hodiny těšili a to dokonce i z vyšších ročníků."*

Já: Co pokládáš za své nejsilnější stránky?

P: *"Nevím, nemyslím, že bych nějaké měla. Tedy alespoň mě nic nenapadá."*

Já: A co pokládáš za ty nejslabší stránky?

P: *"Trochu se obávám, abych vydržela s trpělivostí a někdy zbytečně nevyletěla. Takže trpělivost." (smích)*

Já: Za chvíli budeš stát před žáky už ne jako studentka VŠ na praxi, ale jako jejich učitelka. Myslíš, že to bude jiné, než když si před nimi stála jako studentka?

P: *"Trochu mě děsí představa, že teď už budu za vzdělání žáků zodpovídat sama. A určitě zmizí ten stres z toho, že je ve třídě někdo, kdo mě hodnotí. (smích) Ale jinak se budu muset nechat překvapit."*

Já: Je něco, čeho se obáváš?

P: *"Trochu se bojím, toho abych si správně rozvrhla výuku, tedy látku, v průběhu školního roku a zvládla jsem tak se žáky vše probrat. Také se bojím toho, abych žákům dokázala vysvětlit látku."*

Já: Práce učitele bývá často velice náročná na stres, myslíš si, že jsi dostatečně odolná? Máš nějaké techniky, jak se zbavit stresu?

P: *"Nejsem si jistá, jak moc budu odolná vůči stresu ve škole. Nemám žádnou speciální techniku. Zatím jsem byla zvyklá, že pokud jsem ve stresu, zalezla jsem si do tepla, pustila jsem si film nebo jsem si vzala knihu a k tomu si dala teplý čaj. Tak uvidím, jestli to bude stačit."*

Já: Jak trávíš svůj volný čas? Kolik času mu věnuješ?

P: *"Většinou ho trávím aktivně, jezdím na kole, chodím na výlety do přírody a po památkách. Pak s přáteli chodíme občas posedět apod. □ Většinou mám víc volného času až o víkendech, takže se stává, že pokud je dobré počasí, tak se o víkendu doma nezdržím. V některé dny v týdnu si zajdu zaběhat nebo cvičit, ale to je hodně nárazové."*

Já: Kde se vidíš za 5 až 10 let? Máš v úmyslu zůstat ve školství?

P: *"Ráda bych zůstala ve školství. Jen si ještě nejsem jistá, tím jestli bych raději učila na ZŠ nebo SŠ. Zřejmě to souvisí s tím, že jsem si přála být učitelkou už tak dlouho."*

2.

Já: Nedávno si nastoupila jako učitelka na základní školu. Je to velká základní škola?

P: *"Menší, obecná."*

Já: Byla to pro tebe velká životní změna?

P: *"A tak určitě."*

Já: Jak hodnotíš to prostředí školy?

P: *"Tak je to tam klidný, zatím jsem tam neměla žádné konflikty, žádné problémové prostředí."*

Já: A žáci?

P: *"Ty jsou víc problémový." (smích)*

Já: V předchozím rozhovoru si uvedla, že máš strach, že nedokážeš žákům látku dobře vysvětlit. Naplnila se tato obava?

P: *"Ano, je to určitě problém. Aby to bylo srozumitelný jejich věku. Abych to přizpůsobila jejich myšlení a zohlednila ten jejich vývoj. Co je mám naučit."* (smích)

Já: Narazila si i na nějaké jiné problémy, které si musela řešit?

P: *"Tak ty výchovné problémy. Tady s tím nikdo moc nepomůže, jak správně jednat při těch situacích."*

Já: Byl někdo, kdo ti s tím pomáhá?

P: *"Dostala jsem k dispozici uvádějící učitelku, takže kdykoli za ní zajdu, i teď, tak mi poradí, jak by jednala ona. V tomhle mám výhodu, že mám někoho k ruce. A pak i ostatní učitelé, když se zeptám, tak vždycky poradí."*

Já: Jak vnímáš své postavení mezi ostatními učiteli?

P: *"Jsem jim rovná, mám naopak někdy pocit, že zapomínají, že jsem začínající učitel."*

Já: Myslíš si, že je učitelské povolání stresující?

P: *"To rozhodně."*

Já: V čem například?

P: *"Tak jsou tam šibeniční termíny odevzdání různých zápisů, už jenom toho třídnictví, které naštěstí nemám, ale vůbec...známky odevzdat v termínu, mít dostatek známek, ne vždycky ty známky jde dát. Někdy těm žákům ty známky člověk nechce úplně dávat, když se jim nedaří, takže tam jako...má člověk tendenci čekat, až se to naučí a pak je znovu vyvolat."*

Já: Daří se ti dobře zorganizovat svůj čas?

P: *"Mám problémy ten čas si rozvrhnout, dělám hodně věcí ještě doma, po večerech. Už sem trochu se zklidnila, ale ten první měsíc".* (smích)

Já: Jak řešíš tento časový stres?

P: *"Tak dostali jsme možnost ve škole takovou formu relaxace, takové školní cvičení s psychologkou, tak ta hodně pomohla. Nějaký dýchání, jak si ulevit. Každý den na pár minut zavřít oči a nepřemýšlet na nic a jinak (odmlka) to spíš musí člověk tak jako doma vypnout. Zatím jsem ještě nic jiného neobjevila."*

Já: Jak postupuješ při plánování výuky?

P: *"Zatím se držím postupů, co nás učili na vysoké škole, ale postupně u některých věcí už vím, že takhle nejdou. Učím se abych měla víc variant do těch hodin, když nejde interaktivní tabule abych byla připravená. na jinou variantu. Některé věci, které jsem byla zvyklá už měním. Něco už po staru nejde."*

Já: Jak jsi na tom s volným časem?

P: *"Mám ho míň, než bych si představovala."*

Já: Domníváš se, že svůj volný čas trávíš efektivně?

P: *"Když je lepší počasí, tak určitě efektivně, chodím na různé výlety a podobně. Doma čas moc netrávím, ale u špatného počasí člověk sedí doma a těší se na to jaro."*

Já: Jak vycházíš s žáky?

P: *"Dobře, možná i tím, že jsem mladá učitelka, tak ke mě měli, možná až trochu familiární vztah. Moc přátelský, ale zas sem se musela naučit držet tako ten odstup."*

Já: Jak bys popsala svůj pedagogický styl?

P: *"Já mám pocit, že skáču od jednoho k druhému, že jsem ještě nenašla sama sebe. Jednou je demokratický, jindy je liberální a jindy je autoritativní (smích). Pořád jsem se nenašla a nemám...no pořád se ještě hledám."*

Já: Domníváš se, že jsi spravedlivá?

P: *"Tam mám velký problém, s tím bojuju hodně, snažím se být spravedlivá, ale mám pocit, že občas se mi to nedaří. že někomu občas přidám. Protože si třeba zaslouží tu známku přidat, ale zase si říkám, jestli je to spravedlivé vůči tomu, komu jsem tu známku nezlepšila. Snažím se to nedělat, ale člověk má tendenci, on se snažil, tak mu tu známku přilepším. Otázka jestli je to fér vůči těm ostatním."*

Já: Jak se vyrovnáváš s dovednostními rozdíly žáků?

P: *"Pořád se zatím musím o tom radit. Jestli tohle je správná varianta, přilepšit, nepřilepšit, být stejně přísný nebo naopak jim dát více času, zas aby ho neměli příliš mnoho. Pořád nevím, jak se k tomu postavit. k těm slabším žákům."*

Já: Narazila si na nějakého vyloženě problémového žáka?

P: *"Určitě ne na jednoho. Většinou jsou to žáci s ADHD, kteří dokážou být i velmi (povzdech) agresivní. Takže jsem narazila. Většinou jsem se snažila tu situaci nechat, že si to promyslím a řešila jsem to s ostatními učiteli, a pak až po poradě jsem to řešila."*

Já: Jak si to tedy řešila?

P: *"Oni mají takové knihy, kam se píšou trestné body, a tam se to podle toho boduje a dává se tam třeba deset, dvacet bodů, to je takový jejich postih."*

Já: Myslíš si, že je to efektivní způsob?

P: *"Jak pro koho. Někomu stačí zápis do žákovské, je to trest, pro někoho není trest vůbec nic. A právě tomuhle to bylo úplně jedno."*

Já: Dělá ti problém ve třídě udržet kázeň?

P: *"Jak v které třídě, spíš úplně ty první týdny, teď už je to tak jako (smích) už je to lepší. Už jsem si našla způsob, jak je ukáznit."*

Já: Cítíš se někdy nervózní?

P: *"Ne a to sem ani na začátku neměla, tu nervozitu s těch dětí. spíš z těch kolegů, ale ne z dětí."*

Já: Domníváš se, že jsi důsledná?

P: *"Vůbec ne. Snažím se to napravit. Vůbec ne, je to chyba a musím se to naučit, ale já jsem sama o sobě nebyla nikdy důsledná. (smích) takže je to pro mě velký boj. Mám třeba problém udržovat takovou tu úroveň jejich sešitů a je to problém, ve škole to chtějí."*

Já: Minule jsme se bavili o tvých silných a slabých stránkách. Jak je vidíš nyní?

P: *"Tak vím, že mou nejslabší stránkou je ta moje důslednost. Pořád si nejsem vědoma, jestli mám nějakou silnou stránku, možná empatie. vůči dětem, že se dokážu vcítit do té jejich situace. Ale zatím nevím, v čem bych měla silnou stránku. Jo, ráda využívám jiné metody, interaktivní tabuli a ráda zkouší nové metody. To se dětem líbí, že rádi pracují s internetem, počítačem."*

Já: Takže se domníváš, že jsi kreativní?

P: *"Zatím jo, ta kreativita tam zatím pořád ještě je."*

Já: Jak často v hodině střídáš aktivity?

P: *"Snažím se po těch deseti, patnácti minutách vyměnit tu aktivitu, někdy to nejde, někdy musíme, třeba vystřídáme jen tři aktivity, ale jindy měníme i třeba polohy, jdeme někam dozadu a hrajeme nějaké cvičení. Ukazují rukama tvrdé měkké i, a podobně. Pak ta interaktivní tabule, učebnice, je to různý."*

Já: Vycházíš s časem během výuky?

P: *"Poměrně často mi to nevychází, abych stihla nějaké shrnutí a nějaké uzavření té hodiny. Ted' už je to trošku lepší, už alespoň vím, kdy ty hodiny končí, takhle jsem musela pořád hlídat ten čas, kdy je konec hodiny, tím, že začínají v jinou dobu, v půl osmé, tak ten čas je i jiný. Takže to jsem měla problém a ted' už konečně, na konci hodiny stihneme i nějaké to shrnutí. Dřív mi to vůbec nevycházelo."*

Já: Jak by si nyní zpětně hodnotila svou přípravu na vysoké škole? Připravila tě dostatečně?

P: *"Já si myslím, že ne. Já mám pocit, že co sem se tam naučila byla teorie, která je sice krásná, ale nikdo nám nedával ty příklady z praxe, jak se kde chovat, k čemu se jak postavit. Víc praxe by to asi chtělo. Víc chodit sledovat ty hodiny, ani ne tak je odučit, jako sledovat reakce těch učitelů při té jejich hodině. Jak se k tomu staví jiný učitel."*

Já: Přišlo ti tam něco vyloženě zbytečné?

P: *"A tak to asi ne, jenom mi tam chyběla víc ta praxe."*

Já: Máš dost prostoru pro svou sebereflexi?

P: *"Tak to se snažím pomalu po každé hodině, každý den. Ježiš to bylo špatně, to už nikdy nedělej. Nebo to vyšlo, to se povedlo. Tak to se snažím každý den, vždycky když plánuju tu další přípravu, tak abych si promyslela, že ne, tohle rozhodně ne."*

Já: Je něco, díky čemu jsi na sebe hrdá?

P: *"No, když se mi podaří tu hodinu dovést do konce, i k tomu zhodnocení. Jinak mě nic nenapadá, nic, co by extra vybočovalo"*.

Já: Pomáhá ti tvá uvádějící učitelka s reflexi?

P: *"Jo, dostala jsem i možnost já se jít podívat, Zatím jsem se k tomu nedostala, protože ty hodiny často učíme současně, tak jsme to zatím nepraktikovali, ale byla na mé hodině a byla spokojená. Dostala jsem pár rad s žáky, co mám ještě udělat líp, ale jinak byla"*

spokojená. Ale kdykoli přijdu s nějakou aktivitou, nejsem si jistá, jestli to půjde, tak se s ní jdu vždycky poradit."

Já: Jak si myslíš, že ty žáci hodnotí tebe?

P: *"Těžko říct, u těch mladších žáků, ti jsou takoví milí. U těch starších mám pocit že mě berou, ale že bych bylo někdo, koho skutečně uznávají, to ne. To mají jiné autority, které berou. Jejich češtinářka je pro mě pomalu modla. Zatím co mě nějak tolerují."*

Já: Chtěla by si na sobě ještě něco změnit?

P: *"Tak ta důslednost, s tím mám opravdu problém. Ale jinak...aby ty aktivity v hodině víc odsejpal. zatím jsou takový vleklý, pak nestihnu všechno, co jsem chtěla. Ale pořád nevím, jak to zrychlit, jak má ta aktivita vypadat. Mnohdy si něco naplánuju a ono to stejně nevyjde. Protože ještě nevím, co ty děti zvládnou a co nezvládnou. Ten čas nedokážu někdy odhadnout. Těch 45 min je někdy moc krátkých, jindy moc dlouhých. Ale co říkala kolegyně, co mi pomáhá, tak se jí to stává neustále."*

Já: Naplňuje tě práce učitele?

P: *"Tak zatím mě to baví, zatím se mi to líbí. Většinou jsou dny, kdy myslím, že jo dobrý, pak jsou dny kdy si říkám, co to dělám."*

Já: Máš sama ze sebe radost?

P: *"Jo, určitě (smích), Jsem hrdá, když se mi něco povede"*.

Já: Narazila si na nějaké dilema?

P: *"Ne zatím jsem nemusela nic řešit."*

Já: Jak jsi na tom se soustředěním?

P: *"No u mě je občas špatná, jsem někdy roztěkaná. A u žáků je to opravdu individuální."*

Já: Na co se při výuce zaměřuješ?

P: *"Že mě alespoň sledují. že si tam nekreslí a nekoukají někde z okna. že vnímají, co já jim říkám nebo že tam jsem. (smích) Což je vidět, že občas ani nezareagují."*

Já: Daří se ti sledovat všechny žáky?

P: *"Mám mrtvou zónu v těch prvních lavicích z kraje, takže tam, když mám málo žáků, tak tam si nikoho neposadím. Posadím si je vždy víc dozadu. Já i hodně chodím kolem"*

těch žáků v lavicích, takže mi to nevadí. Takže mi to nevadí, že sedí vzadu, ale vepředu mi nemůžou sedět ty slabší, protože já nemám tendenci tam zastavovat."

Já: Domníváš se, že jsi optimistická?

P: *"Ale většinou optimistická, občas si řeknu, já už to dělat nebudu (smích) a pak mi to nedá. Pořád mě to baví."*

Já: Stále si děláš poctivě přípravy?

P: *"Už mi zabírají méně času, ale stále je dělám."*

Já: Je nějaký případ, který tě vyloženě emocionálně zasáhl?

P: *"Tak těší mě, že se žáci do hodiny těší, čekají co bude, zvláště u těch menších. Jinak co mě zasáhlo, je taková ta lhostejnost některých žáků, když si člověk připraví nějakou tu aktivitu a oni mi řeknou, že to dělat nebudou."*

Já: Jak takovouto situaci řešíš?

P: *"No (Smích) už jsem se naučila to rozdejchat. Dřív jsem vystartovala, ať se uklidní. Nakonec jsem zjistila, že je to úplně zbytečný, že je jim to jedno. Ted' dám pokyn a už s nimi nediskutuju."*

Já: Když dáš takový pokyn, dohlížíš poctivě, aby to splnili?

P: *"No zatím mě to drží, snažím se, aby to splnili všichni. Tak snad to tak bude dál."*

Já: Je něco, co by si chtěla ještě říct?

P: *"Ne nic mě nenapadá."*

3.

Já: Už nějaký čas působíš jako učitelka, a měla si možnost posbírat řadu zkušeností. V čem všem si se zlepšila?

P: *"V čem, no (smích), já to nepocituju, nějaké zlepšení. Přijde mi, že pořád hledám, pořád se učím. ale tak asi taková větší jistota v řešení problémů se žáky. U výchovných problémů už je to lepší, už reaguji s větším klidem, s větším odstupem."*

Já: Jak se ti daří pracovat na tvé důslednosti?

P: *"Jo, já myslím, že si to hlídám víc, Trochu sem našla takový ten, jak(důraz) to dělat, abych byla důsledná. Tak snad (lehký důraz), jsem důsledná."*

Já: Je pro tebe i ta komunikace s žáky stále snazší?

P: *"Jo, myslím, že jo. Tak člověk už poznal, takže už vím, jak na ně, takže v tom je to znát."*

Já: A co komunikace s rodiči?

P: *"Tam jsem se ani moc nedostala do komunikace s rodiči, jen s pár a většinou bezproblémových žáků. protože nejsem třídní učitel, takže tam většinou jen na konzultace a chodí opravdu ti vzorní. A u těch problémových si byli zatím rodiče vědomi, že jsou ti žáci takoví, tak nebyl nějaký větší problém."*

Já: Už jsi měla možnost žáky poznat, daří se ti lépe odhadovat jejich schopnosti a vybírat podle toho aktivity?

P: *"Určitě ve své aprobaci nemám problém, dám jít ty úkoly, které odpovídají jejich schopnostem, ale co není moje aprobace, tam se ještě mnohdy netrefím. Ale ve své aprobaci tam nemám problém. Tam dokážu vytvořit i dvě různá cvičení, ty lepší, aby když stihnou, si udělali i něco navíc."*

Já: Je pro tebe udržení kázně stále snazší?

P: *"Já (odmlka) teď jde na žáky jaro, tak je to těžký (smích) už se vidí o prázdninách, ale asi jo, asi už vím jak na ně. Ale já mám ty mladší žáky, by mě zajímalo, jaké by to bylo, kdybych měla ty deváťáky."*

Já: Našla jsi už svůj vyučovací styl?

P: *"Já asi stále ještě přebíhám. Ještě jsem se nenašla, jako jo, snažím se nebýt přímo autorita, snažím se o demokracii, jako rozhodněte si, jestli budeme dělat tímhle stylem, nebo tohle. Často si žáci rozhodnou, jaké cvičení, jakou formou budeme opakovat, co by jim vyhovovalo víc, odhlasují si to, snažím se, aby rozhodovali sami za sebe. Ale pořád se hledám."*

Já: Jak nyní probíhá tvá příprava na vyučování?

P: *"To je jedna z věcí, která je stále snazší. Doufám, že to není tím, že bych to nějak flákala, ale určitě je to už pohodlnější teď. Asi i jak ty čáky člověk zná, tak si i dokáže tu práci rychleji představit, jak by se to dalo udělat. A i to rozvržení v hodině se hodně zlepšilo."*

Já: Máš díky tomu více volného času?

P: *"Řekla bych že ano, ale otázka, jestli ho využívám efektivně." (smích)*

Já: Máš za sebou první vysvědčení, jaké bylo rozhodovat o té finální známce?

P: *"Překvapilo mě, jak je to těžký, jak těžko se rozhoduje, zvlášť i jednička, dvojka, jestli jim dát lepší, horší, jestli je to motivuje nebo naopak aby nepolevili. Nechci uzavírat známky, nelíbí se mi to."* (smích)

Já: Teď s odstupem času, udělala by si něco jinak?

P: *"Určitě, je pár žáků, u kterých bych zareagovala jinak, a asi bych byla spíše přísnější, protože jsem zjistila, že tím, že sem jim přilepšila, tak teď čekají to samé. A bojím se jak to dopadne."*

Já: Byl nějaký případ, se kterým sis vyloženě nevěděla rady?

P: *"Tak určitě během suplování, u starších ročníků. s drzostí několika žáků, tak tam byl takový případ, kdy sem nevěděla jak skutečně zareagovat. Tím že je neznám, tak sem nevěděla. Ale jinak si nejsem jistá...neutkvělo mi nic v paměti."*

Já: Máš i zpětnou vazbu od těch žáků?

P: *"Stává se mi, že žáci, když jim řeknu, že máme za sebou referáty a máme možnost si vzít ještě jednu várku, tak oni s nadšením chtějí ty referáty. což sem vůbec nečekala. a teď už jsme dodělali druhou várku referátů a hlásí se mi, co už měli, že chtějí zase. děláme to vlastně formou prezentací a oni jsou z toho nadšení. takže to mě hrozně mile překvapilo, nečekala jsem to. A to, že to dostali na výběr, ne ode mě přikázáno, tak chtějí, přímo se rvou o to, kdo si co vezme. Ode mě měli, že mají mít jeden, ostatní mají výběrem."*

Já: Jak hodnotíš samu sebe s odstupem času?

P: *"Asi jako přednost, že jsem k těm žákům přívětivá, je nechám, aby mi řekli, jaký mají problém, občas mě i vyhledají, že se chtějí svěřit, že má nějaký problém ve třídě, že neví jak má komunikovat se spolužačkou, ale co se mi nedaří...nevím, jak to říct,...no asi je to s tou důsledností...některé věci zapomenu a ti žáci toho využívají."*

Já: Snažíš se tuto nespokojenost řešit?

P: *"Jo, ale nejde mi to, potřebovala bych, aby za mnou někdo stál a kdo by mi řek, proč sem vlastně nespokojená, co je ten důvod. Já mám pocit, že sem nespokojená, že bych té práci mohla dát víc, ale nevím, co je víc. Okolí mi říká, že jsou spokojení s tím, jak to*

vedu, že mi to svědčí, že se hodím na učitelování. Ale stejně mám pocit, že tomu nedávám, co bych mohla."

Já: Kolik času věnuješ sebereflexi?

P: *"Tak jo, myslím, že pokaždé hodině ta sebereflexe proběhne, většinou když jdu po schodech, mám dvě patra před sebou, tak cestou dolů přemýšlím, co mělo být jinak, takže mám takové dvě minutky, kdy se zamyslím, co v té hodině fungovalo, nefungovalo. Někdy si říkám, ježis marja, že tě napadla zrovna taková blbost. (smích) Nebo naopak šokujou mile, jak úžasný byli."*

Já: Stále tě učení baví?

P: *"Jo"*

Já: Naplňuje tě?

P: *(smích) "Baví mě, když to baví žáky, a samozřejmě občas přijde takové to naprostý zděšení, když je to takové práce a ty žáci to naprosto negují. Ale to je málo kdy, takže mám ty mladší ročníky a tam je to ještě baví. (s úsměvem) Takový ten vděk, tohle bylo skvělý paní učitelko, že si ani neuvědomili, že se něco naučili."*

Já: Domníváš se, že se ve svém životě posouváš dopředu?

P: *"Zatím mi to nepřijde."*

Já: Ale tak během těch rozhovorů jistě posuny vidět jsou, tak k nějakému růstu jistě došlo, i když si to asi neuvědomuješ. Co považuješ za zdroje svého růstu?

P: *"Tak asi ty žáci mě motivují. Když oni mají zájem, tak já mám chuť. A když je to nemotivuje, tak já je chci (důraz) motivovat. Spíš ty žáci, ne kolegové, nějaká soutěživost, která mi přijde že ve sboru je, o to kdo bude oblíbený neoblíbený učitel, ale spíš prostě ty žáci. Chtěla bych z té hodiny odcházet spokojená, že oni z té hodiny měli radost. A že něco přijali ode mě. Že ve slově díky nenapíšu po k měkké i."*

Já: Víš o něčem, co by ti v růstu bránilo?

P: *"No tak určitě vedení, které by nás nevedlo nebo by nám nedalo materiály, nebo takovou pomoc. Mě se líbí, že my je máme, teď jsme vlastně dostali tablety do škol, různě s tou interaktivní tabulí, ... že nás tam naše vedení vede, abychom se mi tam sami zlepšovali. V tom co děláme a to se mi líbí. To je další věc, která člověka motivuje. A kdyby to nebylo, kdyby byla naše ředitelka suchárek, trochu, (smích) co nic nového"*

nechce, tak by mi to moc asi nepomohlo. A to samé kolegové, neustále chodí na nové nápady, někteří, že je to baví. Kdyby asi říkali hm, nedělej to, to nemá cenu, to by mě asi moc nemotivovalo."

Já: Cítíš se být někdy ve stresu? Z čeho?

P: *"Stres...no že mi přijde někdo na kontrolu, (smích), ale z některých činností. Ne, ne. Jdu do hodiny vyloženě s tím, jo, bude to v pohodě."*

Já: Jsi se svým životem jako takovým spokojená?

P: *"Jo, si nemůžu stěžovat. kéž by to tak vydrželo dál"*.

Já: Máš nějaký cíl, ke kterému se snažíš směřovat?

P: *"Tak chci aby bylo všechno tak jako v klidu, abych nebyla ve stresu, že nestihnu přípravu. Když dostanu nějaký šílený nápad, co vyzkoušet, tak abych to stihla. Přijde mi, že všechno strašně rychle utíká. Taky by se mi líbilo, kdyby týden měl čtyři pracovní dny a den volna navíc, aby bylo více času na ty zájmy, na výlety, užívání si."*

Já: Je nějaký zážitek, který tě vyloženě emocionálně zasáhl?

P: *"No byli jsme teď s kantory na takovém stmelovacím víkendů, a tam bylo poměrně zajímavý, a tam se mi líbilo, nakonec, jak se nám nechtělo, tak to bylo hrozně příjemný, hrozně fajn. že i přes ten odpor, že je to vlastně povinně, tak to bylo hrozně fajn, že jsem poznala ty kolegy. Tak to byl jeden z těch pozitivních zážitků, i to vedení z jiný strany."*

A i ty žáci, sem zjistila, že když se jim dá prostor a trvá to teda dlouho, než se naučí ten prostor využívat, jak třída, která byla naprosto bez zájmu si teď začala užívat ten prostor, že si začnou vybírat a jak si tvoří, sami si řeknou jak, že jim já nemusím diktovat. Nevěřila jsem, že to půjde."

Já: Teď s odstupem času, jak hodnotíš prostředí školy?

P: *"Já rozhodně pozitivně, myslím, že paní ředitelka se nás snaží motivovat k co nejlepší výkonům. Neustále se školíme, Někdy až je toho moc. ale vesměs si nemůžu stěžovat. Já tam mám všechno co potřebuju, Pokud se potřebuju zeptat kohokoli z kolegů, odpoví mi, poradí mi, Málo kdy se najde kolegyně která by řekla, to nedělej, to je zbytečný. Jsi mladá, máš moc aktivity, ale pak je kolegyně, která už učí dvacet let a tu"*

aktivitu má stejnou, takže to bych chtěla toho jednou dosáhnout, že i za dvacet let ve školství budu takhle aktivní."