Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Pedagogická příprava očima jejich absolventů

Vypracoval: Lucie Vobejdová
Vedoucí práce: Mgr. Josef Nota Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji diplomovou práci na téma „Pedagogická příprava očima jejich absolventů“ vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 25. 4. 2018

……

Lucie Vobejdová

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Josefu Notovi Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, za inspiraci, cenné rady a především za velkou podporu a ochotu. Mé poděkování také patří všem respondentům, kteří se mnou během výzkumu spolupracovali. Děkuji mnohokrát i svým blízkým, rodině, přátelům. Zvláštní poděkování věnuji příteli Ing. Josefu Švagrovi a tatínkovi, za podporování nejen při psaní této diplomové práce, ale za podporu v průběhu celého studia.

Abstrakt

V diplomové práci na téma *Pedagogická příprava očima jejich absolventů* se zabývám názorem, postojem a přístupem studentů a absolventů k pedagogické přípravě. Konkrétněji se v práci zaměřuji především na to, jaký mají pohled studenti a absolventi na pregraduální přípravu. Tento náhled je dále rozšířen také o pohled začínajících učitelů.

Cílem práce je především hlubší porozumění procesu pedagogické přípravy, pochopení problémů začínajících učitelů, a umět se následně s těmito problémy vyrovnat.

Hlavním východiskem této diplomové práce jsou nejčastější problémy studentů, absolventů a začínajících učitelů. Proto v teoretické části vymezuji pojmy jako je pedagogická příprava, začínající učitel, osobnost učitele. Teoretická část slouží pro snadnější interpretaci části druhé, praktické.

Klíčová slova

Pedagogická příprava, osobnost, osobnostní příprava, začínají učitel, syndrom vyhoření

Abstract

In my dissertation about the issue *Pedagogical preparation met by the graduates* I'm dealing with the position and approach of the students to the pedagogical preparation. I'm focusing particularly on what view the students and graduates have at the pregradual preparation. This perspective is alsoextended by the view of young teachers.

The dissertation's is mainly the deeper understanding of the process of pedagogical preparation, grasping the problems of young teachers and consequently solve these problems.

The main issue of this dissertation are the most frequent troubles students, graduates and young teachers have. For that I'm definig terms as pedagogical preparation, young teacher and teacher's personality in the theoretical part of the dissertation. The theoretical part is the instrument towards the second part, which is the peactical part to make its interpretation easier.

Key words

Pedagogical preparation, personality, personality preparation, young teacher, occupational burnout

Obsah

Úvodem 4

1 TEORETICKÁ ČÁST 6

1.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů 6

1.1.1 Prvotní šok 8

1.1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí učitele 9

1.2 Osobnostní příprava budoucích učitelů 10

1.2.1 Osobnostní rozvoj – pojímání učitelské profese 13

1.3 Pedagogická kondice 14

1.4 Začínající učitel 15

1.4.1 Problémy začínajících učitelů – profesní náraz 15

1.4.2 Problémy začínajících učitelů – osobnostní příprava 16

1.4.3 Problémy začínajících učitelů - kázeň 18

1.4.4 Začínající učitel - shrnutí 18

1.5 Pregraduální příprava a její problémy 20

1.5.1 Být učitelem 22

1.6 Vyhoření 24

2 PRAKTICKÁ ČÁST 27

2.1 Metodika 27

2.1.1 Cíl výzkumu 27

2.1.2 Výzkumný problém 27

2.1.3 Design a metoda výzkumu 29

2.1.4 Zdroje dat 29

2.1.5 Povaha dat, organizace 29

2.1.6 Průběh sběru dat 30

2.1.7 Etika výzkumu 31

2.2 Analýza dat a výsledky ... 32
2.3 První skupina respondentů ... 32
2.3.1 Motivace ke studiu ... 32
2.3.2 Postoj k pregraduální přípravě během studia ... 34
2.3.2.1 Pregraduální příprava, jako nástroj k dosažení potřebného cíle ... 34
2.3.2.2 Lhostejnost studentů ke studiu ... 35
2.3.2.3 Přijímání poznatků bez vlastního myšlení ... 37
2.3.3 Ukončení studia, začátek přímé pedagogické činnosti ... 37
2.3.3.1 Úleva z absolvování ... 38
2.3.4 Okamžik absolvování studia – jsem nebo (ještě) nejsem učitel ... 39
2.3.4.1 Studium končí, apatie trvá, restart nepřichází ... 39
2.3.4.2 Odpor k pedagogické činnosti ... 41
2.4 Druhá skupina respondentů – případové studie ... 42
2.4.1 Postoj k současné pedagogické profesi ... 42
2.4.1.1 Učitelství je spíše výchova než učení. ... 42
2.4.2 První případová studie ... 42
2.4.2.1 Pojetí role učitele ... 43
2.4.3 Druhá případová studie ... 48
2.5 Začínající učitelé – třetí výzkumná skupina ... 52
2.5.1 Před začátkem studia ... 53
2.5.2 Během studia ... 55
2.5.3 Po skončení studia ... 57
2.5.4 Postoj k vlastnímu osobnostnímu rozvoji ... 59
2.6 Shrnutí a závěr ... 60
2.7 Diskuze ... 66
2.8 Osobní dodatek ... 67
Seznam použitých zdrojů a literatury ... 68

Úvodem

První nesmělé úvahy o pedagogické přípravě, jsem začala mít ke konci prvního ročníku studia Učitelství pro první stupeň ZŠ. Začala jsem pozorovat své starší spolužáky, studenty téhož oboru, kteří na mě často působili, jako individua nemající o studium nijak zvlášť zájem. Někteří byli apatičtí, jiní reagovali až podrážděně, když jsem se jich zeptala, jak tedy vnímají své studium. Tenkrát jako „prvák" jsem samozřejmě chtěla slyšet, že v dalších ročnících mě čeká spoustu zajímavých předmětů, zážitků a zkušeností. Pouze někteří byli ochotni se mnou na podobná témata bavit. Tenkrát jsem je více méně odsuzovala. Nechápala jsem, jak je možné, že jsou studenti právě takovéhoto oboru tak prázdní, apatičtí, bez zájmu. Ještě horší dojem na mne dělali čerství absolventi. Když jsem pak náhodou během průběžné praxe potkala bývalé studenty, kteří byli již v plném pedagogickém procesu, nechápala jsem. Místo mnou očekávaných odpovědí, že se mají krásně, práce je baví, jak jsou rádi, že konečně dostáli svého cíle, jsem slýchávala názory opačného rázu. Rozčarování. Začátkem studia to byl pro mě zcela nepochopitelný jev.

V průběhu absolvování dalších semestrů, jsem ovšem postupně začala brát své úvahy zpátky. Začínala jsem podobné chování a prožívání pozorovat u svých spolužáků, a musím se přiznat, že v jisté míře i sama u sebe. Zhruba v polovině studia jsem si uvědomovala, že ztrácím zájem o získávání dalších informací, dochází mi dech a upadám do mírné letargie. Co tedy dál? Přicházely obavy, jaké to tedy bude dále, po absolvování studia. Postupně se mi v hlavě zrodila řada otázek. Dopadnu stejně, jako absolventi, které potkávám? Také budu takto apatická, unavená, podrážděná… hysterická? Proč se to vlastně takto děje? Změní se to? Nenahlížím na věc zbytečně obšírně a kriticky?

Najednou bylo téma mé diplomové práce na světě. Mým hlavním záměrem bylo zjistit, zda studenti prožívají to samé co já. Zajímalo mě, co nejspíš budu prožívat za pár let. Zda se s tímto procesem vyrovnám, nebo budu na své mladší spolužáky působit stejně negativně, jak vidím nyní já starší spolužáky a absolventy. Kde se stala chyba? Vždyť přece studenti v tomto pomáhajícím oboru **snad s nadšením** získávají své poznatky a zkušenosti, aby je předávali dál v přesvědčení dobře odvedené práce. A v okamžiku střetnutí se s realitou, a dost často ještě dříve, ztrácí motivaci a optimismus. Lze tomu vůbec nějakým způsobem předejít? Mají to tak všichni?

Mohu tedy sobecky přiznat, že hlavním cílem diplomové práce byla především má zvědavost, ale i potřeba zjistit, jak předcházet těmto problémům studentů a začínajících učitelů. Zároveň jsem se chtěla ujistit, že tyto mé úvahy nejsou v tomto profesním prostředí nijak výjimečné.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů

Úvodem je třeba si vymezit, co přesně znamená pedagogická příprava. Pedagogická příprava bývá definována různými způsoby. Tímto vymezením se také zabýval O. Šimoník (1994). Pedagogická příprava je nejčastěji oprávněně vnímána jako složitý proces, který má několik etap. Začíná současně se začátkem studia na fakultě, avšak nedá se říci, že by momentem ukončením studia, také končila. Jedná se o velmi náročný a dlouhodobý proces.

Proto pojímám termín pedagogická příprava jako období, které má dvě části:

1. *Pregraduální příprava* – tudíž příprava, která probíhá před absolvováním daného studia.

2. *Postgraduální příprava* – jedná se období po absolvování, když už se absolvent zapojuje do výchovně vzdělávacího procesu. Avšak nelze tvrdit, že jeho vlastní vzdělávací proces je ukončen, a absolvent je považován za „hotového“ učitele.

Pro přehlednost těchto dvou období užívám pro první období názvy těchto osob jako student, absolvent. Pro druhé období pak užívám výraz začínající učitel. Termín budoucí učitel, dále v textu opakovaný, nelze zcela jasně časově vymezit. Prolíná obě období obdobně.

Je téměř nemožné, aby mezi přípravou na kterékoli povolání a skutečným výkonem daného povolání, nebyly žádné rozdíly. Vždy se mezi těmito fázemi najdou menší, či větší odlišnosti. To, že příprava a následná realita se od sebe odklánějí, je zcela normální a přirozené. Dá se však říci, že větší rozdíly bývají právě u společenských profesí (Šimoník 1994).

Co se týče první fáze pedagogické přípravy, tedy **pregraduální přípravy**, domnívám se, že sice je v kompetencích školy, studenta připravit dokonale na vykonávání jeho budoucí profese, avšak není to v jejích silách. Už právě proto, že příprava má počáteční fázi na půdě vzdělávacího institutu, ale z daleka nemá v rámci studia možnost zkorigovat fázi

konečnou. Ta probíhá až se samotnou praxí. Je také třeba zmínit, proč je pregraduální příprava v učitelské profesi tak důležitá. Touto otázkou společně s několika dalšími se v práci zabývám podrobněji. Nyní ji jen stručně nastíním. V momentě, kdy student přechází z role studenta učitelské profese do role skutečného učitele, zažívá takzvaný náraz neboli prvotní šok. V tomto momentě vchází absolvent do praxe s určitou představou, která je však záhy popřena realitou. Tento šok je často pro absolventa tak velký, paradoxně nečekaný, že může mít až fatální následky pro jeho další kariérní působení. Proto **pedagogická příprava** - pregraduální, která se uskuteční v rámci studia, velmi výrazně **ovlivňuje počáteční náraz** a rozpor, který nastává mezi přípravou ve škole a realitou. Tento náraz může zmírnit, utlumit.

Je tedy nezpochybnitelné, že pregraduální příprava je velmi důležité období pro budoucího pedagoga, které nelze opomíjet, protože může zásadně ovlivnit další pedagogickou dráhu začínajícího učitele.

Za druhou část pedagogické přípravy, považuji takzvanou postgraduální přípravu. Je zcela běžné, že absolventi se nástupem do praxe potýkají s několika problémy a nesnázemi. Tento stav je zcela běžný. Projevuje se zde především kvalita první etapy pedagogické přípravy. Ta ovlivní, jak se s těmito problémy absolvent později vyrovná. **Pregraduální příprava ovlivňuje přípravu postgraduální**. V této fázi absolvent, jako začínající učitel, již vstupuje do přímého pedagogického procesu, i když nelze tvrdit, že je na toto povolání již plně připraven. Proto tuto etapu označuji jako období pedagogické přípravy - postgraduální. Během postgraduální přípravy si začínající učitel propojuje schopnosti a dovednosti získané během studia s praxí. Zjednodušeně lze říci, že aplikuje teoretické poznatky v praxi. Vývoj postgraduální přípravy bezesporu ovlivňuje typ, různorodost osobnosti studenta.

Termín pedagogická příprava lze tedy chápat jako spojení teoretické a praktické stránky, které vedou k získání určitých kompetencí, neboli předpokladů, danou profesi vykonávat.

„Pedagogickou přípravu tedy můžeme pojímat jako jakýsi soubor znalostí, schopností a zkušeností.“ (Vašutová, 2001, in Walterová s. 30)

Jakým směrem se bude ubírat pedagogická příprava budoucích učitelů, záleží na několika faktorech. Jedním z nich je právě kvalita vzdělání (kvalita pregraduální přípravy). Konkrétně získání teoretických poznatků, schopnost je pochopit, správně interpretovat, aplikovat v praxi. Značnou roli zde hraje celkový průběh pedagogické přípravy – pregraduální, v rámci studia. **Pedagogická příprava je zásadně ovlivněna osobnostními rysy** studenta, absolventa a jeho samotným postojem k přípravě a obecně **vztahem k učitelské profesi.**

1.1.1 Prvotní šok

Tento prvotní šok je způsoben rozdíly v pregraduální a postgraduální přípravě. Jak již jsem zmínila, přechod od teoretické přípravy k realitě zahrnuje několik problémů, se kterými je třeba se v co nejkratším čase vyrovnat. Výše jsem naznačila, že největší problém definoval Šimoník (1994) jako profesní náraz. Je to jakýsi prvotní šok. Během této doby dochází ke konfrontaci mezi představou začínajícího učitele o pedagogické profesi a samotnou skutečností. Zjednodušeně to můžeme nazvat jako **konfrontaci mezi teoretickou stránkou a stránkou praktickou**. Tuto fázi zažívají mladí učitelé během prvního roku v praxi.

S prvotním šokem, který přijde automaticky, je tedy potřeba se co nejrychleji vyrovnat. Zjištění jeho existence je pro začínajícího učitele poměrně výrazným stresovým stavem, mnohdy vedoucí ke vzniku dalších problémů. Ty pak ovlivní celkový postoj učitele k učitelské profesi. S nástupním šokem jsou právě spojovány **pocity nejistoty, napětí, stresu, pochybností**, které při dlouhodobém působení mohou vést až k pocitům trvalým nebo ke „zkratkovitým jednáním“ (odchod absolventa z učitelské profese). Na zmiňované problémy poukazuje Šimoník (1994, s. 5-10). Je přesvědčen, že tuto problematiku **lze určitým způsobem eliminovat, avšak ne zcela odstranit**. Podle mého názoru si tímto prvotním šokem projde každý mladý začínající učitel. Jde jen o to, jak bude šok velký a jak se s ním student vyrovná.

Pedagogická příprava tedy do značné míry ovlivní prvotní profesní náraz - to, jak se s ním absolvent vypořádá. Také však záleží na samotné osobnosti jednotlivce. Tím myslím například jaký postoj k celé profesi začínající učitel zaujímá. Jaké má osobnostní, charakterové dispozice, temperament a podobně. Vše v této situaci může hrát

významnou roli. V takovém případě mluvíme o takzvané osobnostní přípravě budoucích učitelů.

1.1.2 Rozvíjení klíčových kompetencí učitele

Jeden z výkladů, jak může být pedagogická příprava pojímána, je rozvíjení kompetencí učitele. Proto bych ráda stručně vymezila, co dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2008) pojem kompetence učitele znamená. Kompetence jsou definovány jako celistvý soubor profesních dovedností a dispozic. Pedagog by jimi měl být vybaven, pro co nejlepší a nejefektivnější zapojení a následné vykonávání své profese. Proto se domnívám, že pedagogická příprava úzce souvisí s kompetencemi učitele.

Primárně můžeme tyto kompetence vydělovat na dvě hlavní kompetence:

a) Kompetence osobnostní

b) Kompetence profesní

Dle výzkumů (např. Švec, 1999; Spilková, 2004; Vašutová, 2004) a také za přispění reflexemi učitelů, je zřejmé, že v rámci přípravného vzdělávání budoucích učitelů, nejsou tyto kompetence plně pokryty. Podobné výsledky výzkumů se objevují i v zahraničí.

V současné pregraduální přípravě, se klade důraz spíše na rozvoj profesních kompetencí. V rámci rozvoje profesní kompetence, se přednostně rozvíjejí kompetence teoretického charakteru. Především je důraz kladen na vědomosti a znalosti, případně komunikativní dovednosti. Ačkoli je většina výzkumů více než patnáct let stará, stále mi z pohledu studenta a absolventa připadá jako příhodná. Oblast je v současné době pouze rozšířena o pár dalších, jako např. kompetence diagnostická. Rozvíjení osobnostních kompetencí bývá často upozaděné.

Ideálním modelem pregraduální přípravy je **rozvíjení** takových **kompetencí** učitele, které jsou **celistvě** pojímány jako soubor znalostí, dovedností, ale ve stejné míře i postojů a hodnot, které vedou k **naplnění učitelského poslání**. Nelze od sebe oddělovat obsahovou (profesní) a osobnostní složku. Stejný názor mají také např. Průcha, Walterová, Mareš (2009).

1.2 Osobnostní příprava budoucích učitelů

Z předchozího textu vyplívá, že součástí pedagogické přípravy musí být nepochybně i příprava osobnostní. Pokládám ji za velmi důležitou, prakticky nenahraditelnou. **Osobnostní příprava** je tedy také jedna z kompetencí, která by měla být v rámci pregraduální přípravy rozvíjena. Jak jsem již však zmínila, často je **upozaďována**. Mám za to, že právě taková kompetence by se měla rozvíjet v prvé řadě a následně na ní stavět kompetence další. Začínající učitelé se potýkají s řadou problémů, pramení to mimo jiné i z toho, že během pregraduální přípravy není osobnostní složce věnována dostatečná časová dotace.

„Současný model pregraduální přípravy budoucích učitelů spíše upřednostňuje tzv. „Výcvikové postupy“, které mají za cíl osvojit si dovednosti, spíše osvojit si přejaté postupy. Menší prostor se pak věnuje osobnostní průpravě.“

„U studentů Učitelství se tento problém pak projevuje požadavkem po „receptáři“ od vzdělavatelů, tedy představením a popsání předem daných postupů do konkrétních situací. Snaha osvojit si pedagogické dovednosti a teoretické návody k následné aplikaci.“ (Nota, 2014, s. 26-27)

Osobnostní rozvoj nebo lépe řečeno, osobnostní trénink souvisí se samotnou profesní motivací. **Podmínkou** efektivního **osobnostního rozvíjení je aktivní účast** samotného jedince. Tím mám na mysli již zmíněnou **motivaci** k osobnostnímu rozvoji. Nezbytnou součástí je ale také **aktivní sebereflexe** a **sebepoznání**.

Tento osobností trénink je obzvlášť důležitý v profesích lidem pomáhajícím.

Pohledy na osobnostní přípravu budoucích učitelů, se samozřejmě do značné míry liší.

Osobnostní přípravu můžeme např. dle Spilkové (1997) chápat jako soubor dvou hlavních složek:

- Osobnostní rozvoj
- Sociální rozvoj.

Podmínkou pro jejich rozvíjení je v prvé řadě **poznání** sama sebe a **porozumění** sám sobě. **Tato dovednost může souviset s osobnostní a sociální zralostí**. Zralost osobnosti definuje V. Smékal: „Osobností je člověk, potud a natolik, pokud a nakolik jeho činy vycházejí z jeho samého, pokud vyjadřuje jeho poznání, jeho zkušenost, jeho dovednost a nejsou jen mechanickým napodobením kopií nějakého vzoru nebo ztělesněním role, o níž se individuum domnívá, že mu pomůže získat a zastávat určitou pozici.“ (Smékal, 2007, s. 33)

Spilková (1997 in Filová) Označuje za základ profesionality učitele rozvinutí osobnostní a sociální kompetence.

Cílem osobnostní výchovy spatřuje ve třech hlavních bodech:

- rozvoj sebereflexe
- rozvoj autodiagnostiky
- rozvoj seberegulace

Sebereflexe

„Sebereflexe je specificky lidskou schopností zabývat se vlastní psychikou – spočívá tedy v přemýšlení o vlastních motivech, cílech, jednáních, o vlastním myšlení (je to vždy přemýšlení o minulém myšlení, neboť bezprostřední přítomnost myšlení není sobě samé přístupna).“ (Dörner in Nakonečný, 2004, s. 329)

Dle Nakonečného pro lidské kognitivní procesy má sebereflexe funkci identifikace minulých chyb a omylů. Díky sebereflexi můžeme eliminovat dříve nesprávné a naopak fixovat dříve osvědčené postupy. Analogicky lze tezi přijmout tedy nejen v psychologii, ale též v pedagogice.

Spilková (1997) upozorňuje, že jedinec, který chce **porozumět sobě samému** a chce porozumět též svému chování, musí **získat** patřičný **nadhled**. Předpokladem získání tohoto odstupu a nadhledu je nutné **klást si na sebe** různé **otázky** a odpovídat si na ně: Jsem sám se sebou spokojen? Co umím, neumím? Jaké jsou mé silné a slabé stránky?

Osobně si myslím, a sama jsem toho dokladem, že budoucím učitelům vytane na mysl ještě celá řada znepokojivých otázek bez jasných odpovědí. Budoucí učitelé řeší také otázky: Jakému typu učitele se nejvíce přibližuji? Mám předpoklady být dobrým učitelem? Chci být učitelem? Mám být sám sebou? Jsem na správné cestě být učitelem? Jakým učitelem chci být? Jak na své žáky působím? Proměním své učitelství v poslání nebo v hereckou roli? Bez pokládání si takových to otázek a hledání jejich odpovědí na ně, nemůže být sebereflexe účinná.

Autodiagnostika = sebepoznání

Je to sociální dovednost, která především pro budoucí učitele, hraje v jejich dalším osobnostním rozvoji významnou roli. Z hlediska psychologie je součástí strukturovaného procesu vývoje osobnosti a je součást sebereflexe. Pomáhá nám poznání sama sebe a následné lepší poznání druhých. To umožní efektivnější sociální interakci. Podmínkou seberegulace je tedy autodiagnostika a sebereflexe. (Kohoutek in Mareš, 2011)

Seberegulace = sebevýchova

„Znalost sebe sama je předpokladem k seberegulaci, impulsem k práci na sobě. Vede k přijetí odpovědnosti za to, jaký jsem a jaký bych měl být, co dělám a co svým jednáním způsobuji, tedy k přijetí odpovědnosti za vlastní profesionální rozvoj.“ (Spilková in Filová 2002, s. 15)

Průběh a způsob, při kterém probíhá **osobnostní průprava**, ovlivní zásadně mnoho dalších věcí. Rozvoj osobnosti souvisí s vědomostmi, dovednostmi, schopnostmi, jakých v budoucnu může jedinec dosáhnout. Velký **vliv** má také v oblasti **postojů a hodnot** k **sobě samému** a **ke svému okolí**.

„Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. “ (Matějčková, 2012 – BP)

1.2.1 Osobnostní rozvoj – pojímání učitelské profese

Je třeba si v prvé řadě ujasnit, co vlastně **osobnostní příprava budoucích učitelů** znamená, v čem se diferencuje od obecného osobnostního rozvoje. Specifikum osobnostní přípravy budoucích učitelů je v samotném **pojetí učitelské profese**. Zvlášť jak ho pojímají samotní studenti učitelského povolání. Většinou ho vnímají jako **poslání**, což je dobrý základ ke kvalitní pedagogické přípravě. Zvláště na začátku studia přistupují studenti k této profesi velmi zodpovědně. To se bohužel během studia často mění. **Učitel je vnímán jako velmi výrazná osobnost, která je vzorem výchovných a vědomostních ideálů.** Tak ho vnímá jak většina společnosti, tak i studenti tohoto oboru. (Koťa, 2007 in Vališová, s. 15- 16)

Z toho však již vyplývá, že se jedná celkově o rozvitou osobnost učitele, které se **nelze naučit, nebo ji předstírat**, ale kterou člověk zkrátka musí být. Aby se osobnost učitele mohla rozvíjet, je nutné mít určité předpoklady, tyto předpoklady musí mít student již v sobě.

V rámci osobnostní pedagogické přípravy se vlastně jedná o to, aby se osobnost učitele rozvíjela. Stěžejní předpoklad pro úspěšné zvládnutí učitelské profese, je samotná osobnost učitele. Bohužel na tuto stránku se často během pregraduální přípravy trochu pozapomíná. Důraz se klade spíše na osvojení si teoretických znalostí, vědomostí a dovedností. Na tento problém pregraduální přípravy poukazuje Švec (2005).

Pregraduální příprava je tedy proces, na jehož vytváření se podílí jak instituce, která připravuje budoucí pedagogy, v tomto případě fakulta a její pracovníci, tak i na druhé straně se na tomto procesu **musí podílet aktivně i sám student**.

Zjednodušeně lze říci, že výsledkem dobré osobnostní přípravy je pedagogická kondice.

1.3 Pedagogická kondice

Podle E. Vyskočilové, je **pedagogická kondice jedním z konceptů přípravného vzdělávání**. V tomto případě pojem kondice E. Vyskočilová chápe jako schopnost pružně reagovat. Termín schopnost, můžeme dále chápat jako vlastnost osobnosti, která je závislá na vlohách. Ty jak víme, musí být dále rozvíjeny učením. **Pedagogická kondice** je právě **výsledkem rozvíjení** těchto **schopností** a dovedností. (Vyskočilová in Švec, 2000). Stručně řečeno, jedná se o **uspořádanost tělesných i duševních dispozic učitele.**

Pojem kondice v sobě zahrnuje hned několik složek, např.: složka tvořivá, spontánní, složka subjektivní, autentická. **Kondice** je jinými slovy **schopnost**, kdy je učitel schopen **pohotově a spontánně reagovat na vzniklé situace.** Pedagogická kondice se nejvíce projevuje v nepřipravených situacích, kdy je pedagog nucen jednat. Tuto kondici je třeba budovat a rozvíjet.

Budování pedagogické kondice přináší několik požadavků na učitele. (Vyskočilová in Švec, 2000) považuje **budování** této **kondice, za tvořivou komplexní proměnu již osvojených forem chování.** Kondici nelze chápat pouze jako soubor zvládnutých znalostí, ale jde především o **neustálé objevování vlastní tvořivosti.** Kondice znamená **osobní pohotovost**, připravenost **tělesných**, ale hlavně i **duševních sil k pedagogickému působení** a jednání. To přináší i požadavky na částečné omezení vlastní osobnosti.

„Učitelé jsou profesionálové působící na lidi, profesionálové veřejné situace. Potřebují umět rozlišovat ve svém vlastním jednání, kdy konají mechanicky, a kdy rozvíjejí a objevují vlastní tvořivost.“ (Švec a Vyskočilová in Nota, 2014).

1.4 Začínající učitel

Za začínajícího učitele je v dnešní době považován učitel, který má absolvované příslušné vzdělání, avšak je na začátku své profesní dráhy, chybí mu zkušenosti. Vymezení časové délky tohoto **období je různé**, závisí na mnoha faktorech, jako je výše úvazku, typu školy, na předchozích **zkušenostech** a na samotné **osobnosti učitele.** To, že toto období nelze přesně časově vymezit dokládá i rozlišnost názorů pedagogů. Někde se uvádí, že toto období je pouze první rok, jinde se však můžeme dočíst, že tento status má učitel prvních 5 let praxe (např.: Šimoník, 1994). Na druhé straně se většina autorů, které se problematikou začínajícího učitele zabývá, shodují, na tom, že učitel na začátku pedagogického procesu zažívá tak zvaný profesní šok, o kterém jsem se výše zmiňovala.

1.4.1 Problémy začínajících učitelů – profesní náraz

Učitel zažívá na začátku své profesní dráhy velký skok. Tento skok je způsoben rozdíly mezi přípravou ve škole a skutečnou pedagogickou praxí. Začínající učitel má často jiné očekávání, než jaká je potom realita. **Konfrontování** mezi tímto **očekáváním a realitou** je provázeno **počátečním šokem**. Jak tento skok definoval Šimoník (1994). Podobné skoky najdeme i v jiných oborech. Specifikum učitelské profese, je v tom, že od začínajícího učitele se požaduje plnění všech povinností, které jsou v kompetencích učitele, již od prvního dne. V ostatních oborech, se požadavky a nároky na nového pracovníka pokládají postupně. Proto, učitel zažívá **„profesní náraz“**. Začínající učitel je lidově řečeno, vhozen od prvního dne do vody. Musí řešit řadu problémů, které mu praxe předkládá. Najednou musí řešit komplikované výchovně vzdělávací situace, se kterými se doposud nesetkal. Často se nesetkal, ani s ničím podobným. Šimoník (1994, s. 5-11) uvádí, že to bývá někdy provázeno chybováním v řešení těchto situací. Na druhou stranu, je nutné zmínit, že **každá situace, která v pedagogickém procesu nastává, je jedinečná,** tudíž není možné se na ni plně předem připravit. V takových případech hraje roli zkušenost učitele a schopnost, co nejrychleji situaci správně vyhodnotit a hledat nejlepší řešení. Pedagogická kondice. U začínajících učitelů, často dochází k mylnému, nedostatečnému vyhodnocení situace a následně i k nesprávnému, nebo nevyhovujícímu řešení situace. Je tedy velmi diskutabilní, zda vůbec lze těmto začátečnickým chybám předejít. Jak je známo přísloví: „Chybami se člověk učí.“, bohužel v pedagogickém procesu

by mělo docházet k co nejmenším chybám, protože mohou narušit další vývoj pedagogického procesu. Domnívám se, že v takových to situacích je důležitá právě již zmíněná osobnostní příprava.

1.4.2 Problémy začínajících učitelů – osobnostní příprava

V pregraduální přípravě **bývá přeceňována teoretická stránka** pedagogické přípravy na **úkor přípravy osobnostní.** Studium je často zaměřeno více na obsahovou stránku, snaží se ze studenta udělat odborníka na daný předmět. Avšak není zárukou, že dobrý češtinář, bude i dobrý učitel českého jazyka (J. Vašutová a kol., 2008). I takové problémy provázejí začínající učitele. Absolventi nemají problém s učivem po obsahové stránce, ale problém nastává, když učivo není schopen vhodně zprostředkovat svým žákům. **Neumí se přiblížit k myšlení žáků**, co zažívají, nedovede je pochopit. **V tomto případě je proto nutné, aby profesní příprava šla ruku v ruce s osobnostní přípravou.**

Jak uvádí Šimoník (1994, s. 16): „Učitelův první rok ve škole je nutno posuzovat v kontextu jednotlivých etap učitelského vzdělávání, v kontextu jeho celoživotního vývoje. **Začínající učitel má zpravidla řadu profesionálních potíží, dopouští se mnoha omylů a chyb.** Ty nelze podceňovat a přehlížet, ale na druhé straně ani zveličovat a zbytečně dramatizovat. Z hlediska celoživotního profesního vývoje nejsou ničím překvapujícím a jejich překonání má nesporně pozitivní dopad. Je to sice krátké období, ale převratné a z hlediska dalšího profesionálního vývoje a setrvání v profesi velmi významné.“

Sebepojímání začínajících učitelů

Hana Lukášová zmiňuje, že sebepojetí se vztahuje k vlastnímu bytí a tudíž je chápáno jako jedna z možností. Dále upozorňuje, že mladý člověk (student), který se nachází v období adolescence, si při vstupování do přípravy k učitelství prohlubuje zároveň i svou vlastní osobní autonomii v sebepojetí. Životní cesta, směr, je tedy určována vzájemným vztahem osobnostní a profesní identity. (Lukášová, 2015, s. 15)

„Vztahování se k vlastnímu bytí může prohloubit cestu stávání se učitelem i pojetí učitelské přípravy. Učitel by měl zažít to, co ho osvobozuje od sebezaujetí a odemyká ho pro vůli ke svobodě, k rozvrhování jeho vlastních možností, k mravní autonomii.“

„Sebepochopení je bezesporu klíčový pohyb na cestě učitelskou profesí. Umožňuje uvědomování si zakotvení i sebepřesahování v učitelské profesi jako vědomé pohyby vnitřního seberozvoje, které mohou umožnit a usnadnit sebepochopení a sebeproměnu při hledání autentické a autonomní učitelské profese.“ Lukášová (2015, s. 15)

O učitelské profesi velmi zajímavě přemýšlí také J. Koťa: „V dnešním očekávání se také objevuje nárok na odpovědnost a respekt k lidské bytosti. Jako otevřené bytosti se učitelé i žáci vztahují ke svým možnostem. Některé z nich naplňují a jiné promarňují nebo odkládají stranou. A jde o to, aby v tomto vztahování k sobě samým, k druhým lidem, ke společnosti jako celku, jejím hodnotám, k přírodě i lidské kultuře, učitelé i žáci nalezli vzájemné porozumění. Učební aktivity proto už nelze popsat v uzavřených systémech kategorií, neboť jde o vzájemné setkávání pohybů lidských existencí, které v komunikativních aktech zakládají stále znovu a znovu společně žitý svět. A má-li být výchova vskutku humánní záležitostí, pak je třeba říci, že pedagog, tak jako paidagog před mnoha staletími, uvádí dítě do společně žitého světa, v němž člověk jako tvor společenský přebírá odpovědnost za sebe sama i bytí druhých lidí“ (Koťa, 1994, s. 17).

Proto se často stává u začínajících učitelů, že si najednou nevědí samy se sebou rady. Profese pedagoga na sebe klade velké osobnostní nároky. Tato úloha není vůbec jednoduchá. K tomu stát se dobrým pedagogem a umět poznávat, porozumět svým žákům, musí učitel v prvé řadě být schopen porozumět sám sobě. Učitel by měl být osobnostně stabilní člověk.

1.4.3 Problémy začínajících učitelů - kázeň

Častým problémem je také kázeň, většina začínajících učitelů uvádí, že mají kázeňské problémy. **Mladí učitelé jsou nejisti při řešení výchovných problémů,** nejčastěji je to způsobené tím, že jim chybí zásadovost a nejsou důslední. Žáci však potřebují jasně vymezená pravidla, aby se během výchovně vzdělávacího procesu cítili jistě a bezpečně. **Pokud je učitel nejistý, tak tuto nejistotu přenáší i na své žáky**, to pak vede k různým výchovným a vzdělávacím problémům. Dle mého názoru i tento častý problém začínajících učitelů souvisí s **problematikou sebepojetí učitele**. Začínající učitel si musí umět ujasnit, kam chce on sám **směřovat a případně, k jakým cílům vést své žáky**. Mladí učitelé často uvádějí, že mají problém se získáním přirozené autority, někdy se v nesnázích uchýlí k násilnému vynucení, což však přináší řadu jiných a dalších problémů. Také přiznávají, že se často uchýlí ke stejným praktikám učitelů, které zažívali jako žáci. Přiznávají, že podobné praktiky dříve odsuzovali a odsuzují, a že jsou často i samy překvapeny jejich reakcí. Absolventi mívají často také problémy s vyjadřováním. Přesněji neví, jak uzpůsobit svou řeč na úroveň myšlení žáků, tak aby jim žáci rozuměli. I když se to jeví jako samozřejmost, tak absolventi mají problém správně a jasně formulovat otázky a sdělení, které chtějí předat svým žákům. S tím pak souvisí, že mají problém udržet aktivitu a pozornost žáků. Často také neví jak volit správně výchovně vzdělávací metody a postupy. Paradoxní však je, že **značná část absolventů si není schopná tyto nedostatky plně připustit a následně se snažit o jejich řešení či nápravu.** Často tyto nedostatky záměrně přehlížejí, Šimoník (1995, s. 22 -34).

1.4.4 Začínající učitel - shrnutí

Začínající učitel, se první rok chtě nechtě bude potýkat s řadou problémů, omylů, nedostatků. Důležitý je však přístup a postoj začínajícího učitele a vlastní touha tyto nedostatky napravit. Snažit se hledat příčinu svých chyb a následně je napravovat, nebo se jim příště vyvarovat. Takový otevřený přístup však mnoho absolventů k sobě samému nemá. Většinou hledají příčinu problémů v žácích, ve školním vzdělávacím systému, v nedostatečné pregraduální přípravě, o kterou se „samozřejmě“ měl postarat někdo jiný, než oni samy. S tím souvisí již postoj a přístup k samotné pregraduální přípravě.

Tím se tedy dostáváme k tomu, že úspěšnost začínajících učitelů, závisí na pedagogické přípravě. Pokud v tomto období nastávají některé problémy, je vysoce pravděpodobné, že si je absolvent ponese do své pedagogické praxe.

1.5 Pregraduální příprava a její problémy

Problémy pregraduální pedagogické přípravy se zabývala Vašutová a spol. (2008). Ta konstatuje, že **na pregraduální přípravě absolventů, se musí aktivně účastnit samotní absolventi**. Ty ovšem po přijetí na univerzitu přecházejí do pasivity a čekají, jak se jejich formování bude ubírat dál. Podle výzkumů (např. Vašutová a spol., 2008) k této pasivitě dochází z několika důvodů. Jedním z nich je **izolovanost disciplín, které tvoří základ pro pedagogicko-psychologickou a oborově didaktickou přípravu**. Pro studenty, bez cíleného směřování, je hledání této provázanosti poměrně složité. Zvlášť, když samy zatím nemají žádnou pedagogickou zkušenost. Bez praxe chápou jednotlivé disciplíny, jako samostatné složky přípravy, ale nejsou schopni je dále využívat i v jiných oblastech. Jelikož, je to na začátku pro ně příliš náročné, spokojí se s tímto stavem a postojem a v budoucnu, když už by byli schopni tyto disciplíny si navzájem propojit s praxí, nemají zájem. Tento problém tedy vzniká z **nedostatečné provázanosti mezi různými předměty** a především **mezi teorií a praxí**. Tento model, který se týká vzdělávání budoucích učitelů, postupem času vede ke ztrátě motivace studentů k dané profesi. Potažmo se tak formuje jejich postoj k učitelskému povolání.

Další nedostatek vidí Vašutová (2008) v samotné délce pregraduální přípravy: „Profesní příprava probíhá v zásadě jen v jediné a to v přípravné (pregraduální) fázi, na kterou již žádná další systematická etapa cílené edukace učitelů nenavazuje.“ (Vašutová a spol., 2008, s. 149)

Další etapa pedagogické přípravy učitele, závisí čistě a pouze na něm samém. Často studenti již během studia ztrácí motivaci se dále vzdělávat a s ukončením studia je pro ně nepředstavitelné, že se budou sami „dobrovolně“ dále vzdělávat. Tady můžeme pozorovat, že postoj, jaký zaujali během studia, jim ve značné míře přetrvá a odrazí se i do postoje začínajícího učitele.

V neposlední řadě je **jeden z problémů pregraduální přípravy také praktická příprava** učitelů. Dle Vašutové a spol. (2008) můžeme pojem praxe chápat dvojím způsobem. V širším slova smyslu je chápána v obecné rovině. Praxe jako skutečnost, profesní činnost, kterou vykonává absolvent v rámci svého zaměstnání. Tento typ praxe budu dále v textu nazývat termínem „skutečná praxe“ nebo profesní činnost, abych to lépe odlišila od

druhého typu praxe. V užším slova smyslu je pojímána jako jeden z předmětů, kterým se věnuje pregraduální příprava budoucích učitelů. Dále ji budu nazývat jako **pedagogická praxe, která je tedy součástí studijního programu**. Podstatou této praxe bývá jak nácvik konkrétních profesních činností, tak i **propojení teoretických vědomostí a dovedností získaných během přednášek a cvičeních s praktickou činností**. Smyslem pedagogické praxe je také osobnostní rozvoj studenta, především o osobnostní identifikaci budoucích učitelů s novou a odlišnou sociální rolí, jinými slovy rozvoj profesního sebepojetí studenta. Opět z mého pohledu jako studenta musím však konstatovat, že tento model je spíše jako ideální, jak by pedagogická příprava měla vypadat. Ve skutečnosti se tyto cíle však nenaplní. Zejména mám na mysli rozvoj profesního sebepojetí. S tím mají problém nejen studenti, ale také již učitelé, které jsou ve skutečné praxi.

1.5.1 Být učitelem

Jak zmínil Koťa (2008, s. 15- 16), učitelství patří mezi tradiční intelektualizované profese. Jejímž základem je především duchovní činnost. Obecně lze říci, že učitelství je předávání kulturního dědictví a uvádění nových generací do světa dospělých. „Být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění.“ (Koťa, 2008, s. 15) Proměnlivost požadavků na učitele se mění spolu s proměnou společností a jejími požadavky.

Být učitelem je zavazující. Zodpovědnost. Proto je důležité jak učitelé své povolání pojímají. V dnešní době je téměř nezbytné, aby ho považovali za poslání, aby ho vnímali jako **životní přesvědčení**, kterým mohou pomáhat k porozumění kultury a vývoji lidské společnosti. Poslání **být učitelem** vyžaduje takzvané **zvnitřnění ztotožnění**. Součást smyslu své existence. Jak již jsem zmínila, **nelze** tuto roli **hrát, nebo předstírat**. Poslání učitele je tedy velmi odpovědná úloha, protože uvádí do světa své žáky a spolupodílí se na tvorbě společného světa.

Velmi zde **záleží na osobnosti jedince**. Učitelská profese totiž vzbuzuje velký zájem veřejnosti. V současné době se často diskutuje o takzvané **učitelské prestiži** – pověsti, společenského uznání. Mám dojem, že často jsou právě na učitelské povolání kladeny až nepřiměřené nároky. Opomíjí se lidské vlastnosti. Učitel je vnímán jako ztělesnění společenských hodnot a ideálů. Často je tedy vnímán jako „nadčlověk“, který nemá právo chybovat a dopouštět se různých omylů, které jsou v jiných profesích běžně odpouštěny. V momentě, kdy tomu tak není, ztrácí v podstatě okamžitě společenské uznání.

S čím se také musí umět osobnost učitele vyrovnat, je hodnocení **společnosti**. Jeho práci **neposuzuje dle průběhu procesu**, ale v tomto případě velmi neobjektivně, a to dle **výsledku**. Což v pedagogickém procesu je zcela irelevantní. Proto jednou z podmínek vykonávání této profese je právě samotné pojímání učitelství. Učitelství jako poslání. Poslání, které má rozhodně význam, když není vždy zcela uznávaný.

Z toho tedy vyplývá, že příprava budoucího učitele nespočívá v tom, že zvládne učivo, nabude didaktických schopností a znalostí o věcech, které bude vyučovat. To je pouhý jeden z předpokladů, stát se učitelem.

„Být učitelem – stát se nositelem výchovných idejí a ideálu vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností.“ Takto definuje Koťa (2008, s. 16) učitelství jako poslání.

Jak dále uvádí, tomu již nelze naučit. Věrohodným učitelem je jen ten, kdo se dovede sám vzdělávat a vychovávat a je sám schopen dosáhnout toho, co požaduje od jiných. Důležité je, aby učitel dovedl pracovat především sám na sobě. Díky této schopnosti je poté schopen zkvalitňovat výuku.

Učitelství je tedy poslání, které na učitelích požaduje neustálé **sebevzdělávání,** hledání, do jisté míry také pochybování o sobě, projasňování, ověřování, rozšiřování životního obzoru. Z toho vyplývá, že pokud chce být člověk dobrým učitelem, musí toto všechno pojmout za své a ztotožnit se tím. V tomto případě není vhodné nazývat učitelství, jako roli, kterou člověk hraje. **Učitelství v pravém slova smyslu se předstírat nebo hrát, jako roli v divadle, nedá.**

S tím také souvisí, jaké je veřejné mínění o učitelích. Zejména začínající učitelé mají často problém se **vyrovnat s nahlížením veřejností** na jejich povolání. Jelikož tato profese je veřejná, je nutné předpokládat, že ji bude veřejnost hodnotit a kritizovat. Toto hodnocení bohužel nebývá vždy zcela objektivní a často je i zkreslené. I přes to z výzkumů vyplývá, že veřejnost si nejvíce váží lékařů, vědců a třetí příčku žebříčku zaujímají právě učitelé. Tomu však neodpovídá finanční ohodnocení pedagogů. To dále souvisí s dalším problémem a tím je tendence učitelů k **sebepodceňování**. I s těmito problémy je třeba počítat a umět se s nimi vyrovnat. Učitelství je profese, kterou nelze dělat za účelem vydělání peněz, ale za účelem z vnitřního přesvědčení a chápání, že se **nejedná**
o zaměstnání, ale spíše poslání. I když je veřejností často kritizováno, znehodnocováno, podceňováno. Zde se nejčastěji projevuje jak velká je motivace vykonávat učitelskou profesi. I to je totiž jeden z problémů a důvodů, kvůli kterým budoucí učitelé, nebo začínající učitelé uvažují o odchodu z pedagogické dráhy ještě před tím, než se vůbec stanou učiteli. Jak upozorňuje Koťa (2007), také Šimoník (1994).

1.6 Vyhoření

„Od 70. let 20. století se psychologové a lékaři zabývají stavy, celkového vyčerpání, které se nazývají syndrom vyhoření. Někdy se používají výrazy jako syndrom vypálení či vyhaslosti.“ (Pešek, Praško, 2016, s. 16)

Můžeme se však setkávat také s termíny z anglického jazyka – „to burn“ (v českém přeneseném překladu to znamená být pro něco zapálený), častěji se však setkáme se známým pojmem – „to burn out“ (to znamená dohořet, vyhořet, vyhasnout). Ze kterého vznikl název, který poprvé použil Herbert J.Freuberger, syndrom burnout. (Např.: Pešek, 2016)

Vyústění problémů pedagogické přípravy, může vést až k syndromu vyhoření. Jak jsem v průběhu výzkumu zjistila, **příznaky vyhoření**, můžeme pozorovat již během **pregraduální přípravy**. Hlavními příčinami jsou zpočátku vysoké ambice, snaha za každou cenu uspět. Příčinou bývají také velká očekávání, která se následně neslučují s realitou. Již **studenti mohou zažít během studia tzv. náraz**, šok, který popisuje Šimoník (1994). Časem studenti zjišťují, že jejich snaha a píle nenesou očekávané ovoce, nebo jejich očekávání zřejmě nebudou naplněna. Začínají tedy prostupovat fázemi vyhoření. Nadšení. Stagnace. Frustrace. Apatie. Poslední fázi jsem u studentů nezaznamenala.

Rizikovou skupinu velmi hezky popsal psychiatr MUDr. Petr Možný:

„Syndromem vyhoření trpí obvykle lidé pracovití a odpovědní, kteří myslí více na druhé, než na sebe a lidé, kteří se snaží během svého života toho stihnout co nejvíce.“

Dále připomíná metaforou, že život je běh na dlouhou trať, zvláště práce s lidmi připodobňuje spíše maratonu, nežli sprintu. Tito obětaví lidé, kteří jsou rizikovou skupinou syndromu vyhoření, na toto často zapomínají. Proto je třeba si zvolit přiměřené tempo a pamatovat na chvíle oddychu a občerstvení, aby jednou mohl doběhnout do cíle. (Možný in Pešek, Praško, 2016)

Poukazuje na to, že tito obětaví lidé (především ti, co se snaží pomáhat druhým lidem) často zapomínají na to, že život je běh na dlouhou trať.

Riziková skupina lidí, které nejčastěji postihuje syndrom vyhoření, jsou lidí, kteří ve své profesi **pracují s lidmi**. Konkrétněji řečeno takzvané **pomáhající profese**. Hlavní náplní je totiž nejen práce s lidmi, ale především jim pomáhat. Stejně jako u jiných profesí, je zde kladen **požadavek odbornosti,** avšak na rozdíl od nich, je **také kladen požadavek osobního vztahu** ke klientovi. (Pešek, Praško, 2016) Proto jsou učitelé také ohrožená skupina, vykonávání učitelské profese v podstatě není možné bez osobního zaujetí (a oběti).

Tento problém nesouvisí nijak s intelektem osobnosti, trpí jim nejčastěji lidé, kteří jsou ambiciózní, schopní a zodpovědní. Jak R. Pešek zmiňuje, není ojedinělé, že první příznaky mohou mít již studenti oborů, které jsou zaměřené na práci s lidmi, nebo jejich studium je pro jednice stresující.

Pro pochopení stanovisek jednotlivých respondentů, které popisuji v praktice části, je na místě zmínit také fáze rozvoje syndromu vyhoření. Je tedy patrné, že se nejedná o problematiku, která vzniká ze dne na den, ale je následkem dlouhodobého působení nepříznivých vlivů, jako je stres.

Fáze dle Romana Peška a Jána Praška (2016, s. 19):
„**Idealistické nadšení** – Jdu do toho na plný plyn, těším se na skvělou seberealizaci, lidem je třeba pomáhat. Budu pomáhat co nejvíce.

Stagnace – Proč bych se měl honit, ono to nějak dopadne. Požadavků je moc, část musí člověk ignorovat.

Frustrace – Nějak mě to tu všechno štve, lidé zneužívají mé dobroty.

Apatie – Nestojí to za ni, ale nějak to vydržím, hlavně přežít.

Syndrom vyhoření – Už to nejde vydržet, mám toho po krk, kašlu na to. Ať mi všichni vlezou na záda.“

Syndrom vyhoření může také častěji postihnout určitými osobnostními rysy. Jsou to především jedinci, kteří jsou přehnaně zodpovědní, velmi ctižádostiví. Potlačují v sobě zlost, nervozitu, neklid. Touží po úspěchu, jsou soutěživí.

Nerada bych předbíhala, ale podobné někdy až stejné výrazy, se v praktické části při rozhovorech s respondenty, budou objevovat.

Domnívám se, že samotné teorie bez praktického propojení bylo již dost, takže dále pokračuji v praktické části, kde se teoretické poznatky budou dále objevovat a navazovat na sebe.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 Metodika

2.1.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit motivaci k nástupu studentů na obor Učitelství pro první stupeň základní školy. Dále též, jak se v průběhu studia mění jejich pohled na budoucí povolání, zda se cítí být připraveni na pedagogickou profesi v celé její šíři, a také co zažívají v bezprostředních začátcích své kariéry.

V praktické části se dále zabývám porovnáním toho, jak vidí pedagogickou přípravu studenti Učitelství pro první stupeň ZŠ a jejich absolventi, kteří jsou již do pedagogické praxe začleněni.

2.1.2 Výzkumný problém

V průběhu studia zde na PF JU oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jsem si začala uvědomovat, že se na profesi učitelky, necítím být plně připravena:

Před pár týdny jsem dostala nabídku jít učit na zkrácený úvazek do místní ZŠ. Nabídku jsem s rozpačitým úsměvem odmítla, vždyť ještě studuji, zatím nejsem učitelka, ještě toho spoustu nevím. První praktickou příležitost jsem tedy odmítla, ale proč vlastně?

Od nástupu na studium jsem se nemohla dočkat, až budu mít příležitost učit. Studium jsem považovala za prostředek k tomu, vykonávat své vysněné povolání. Nyní ve čtvrtém ročníku, jeden rok před ukončením, mě jímá panika a nejistota z budoucího povolání. I když jsem prošla mnohými průběžnými praxemi, stále se necítím být jistá sama sebou, coby učitelky. Dobré učitelky. Najednou si uvědomuji, že vůbec nevím, jestli učit chci. Uklidňuje mě až představa, že to nyní ještě řešit nemusím, mám ještě před sebou celý rok. (Vobejdová, Sebereflexe 2016)

Tato situace byla první pohnutkou se tímto tématem zabývat. Především jsem také chtěla zjistit, zda podobné prožívání mám pouze já, nebo takto uvažuje více studentů. Za největší

problém jsem považovala ten pocit nepřipravenosti na budoucí profesi učitele. Zda se jednalo o přehnanou sebekritiku nebo svazující zodpovědnost, že svým chybným, neodborným, zavádějícím výkladem (pojetím) negativně ovlivním formující se osobnosti v těch dosud nedospělých stvořeníčkách. Nevěděla jsem. Od té doby jsem pochopitelně získala nové zkušenosti a praxí i více víry v sama sebe, v přesvědčení, že není tak zle. Ale ještě v nedávné době tomu bylo jinak.

Čím více jsem se tehdy nad budoucí úlohou zamýšlela, tím více jsem ztrácela jistotu správné volby. Nevěděla jsem, co vlastně mohu očekávat, od svého budoucího povolání. Tápala jsem v úvahách o své *nejisté* budoucnosti. Nevěděla jsem ani, jaký postoj k tomu mám zaujmout. Nejvíce mě však znepokojovalo, když jsem si uvědomila, že se blíží závěr mého studia. Z předchozího textu tedy vyplývá, že výzkumných problémů bude hned několik. Jaká je pedagogická příprava absolventů, jejich postoj k ní, a především vztah k sobě samým.

V souladu s těmito hlavními myšlenkami jsem si stanovila výzkumné okruhy, kterými bych se dále chtěla hlouběji zabývat. Hlavním cílem bylo především zjistit, **proč** zažívám pocit nejistoty z budoucího povolání.

Výzkumné okruhy

- Motivace k zahájení studia
- Motivace průběhu studia
- Postoj k pregraduální přípravě během studia
- Pohled na pregraduální přípravu
- Postoj k pedagogické profesi a k vlastnímu osobnostnímu rozvoji
- Význam sebereflexe

Tyto okruhy jsou v rámci celého mého výzkumu prostupné a zároveň se rozšiřují a vytvářejí nové otázky a podotázky.

2.1.3 Design a metoda výzkumu

V diplomové práci se zabývám v prvé řadě pohledem na pregraduální přípravu. Jelikož je toto téma velmi široké a nabízí velké množství souvisejících podtémat, používám pro kvalitnější náhled, více výzkumných metod.

S ohledem ke stanoveným okruhům této práce byl pro výzkum vybrán kvalitativní přístup. Ten se jeví jako pružnější a umožňuje detailnější zpracování dané problematiky (Hendl, 2016, s. 48). Do výzkumu jsem dále zařadila pro kvalitnější zpracování i případové studie a také části sebereflexí studentů.

2.1.4 Zdroje dat

Výzkumník v pozici studenta, pozorovatel a účastník. (Dosavadní sebereflexe, zkušenosti ze studia, úvahy).

Písemné sebereflexe - které sloužily jako základní zdroj výzkumu.

Rozhovory

- polostrukturované
- nestrukturované
- zaměřené na doplňující otázky k sebereflexím

2.1.5 Povaha dat, organizace

Respondenti, se kterými jsem pracovala, rozděluji na tři skupiny. Všichni respondenti jsou nebo byli studenty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, téhož oboru, čímž je Učitelství pro první stupeň základní školy. Věkově jsou si také velmi blízcí, největší věkový rozdíl mezi respondenty jsou 3 roky. I když mají dotazovaní mnoho společného, zaznamenala jsem však značné rozdíly v pohledu na pregraduální přípravu. To je ovlivněno tím, kolik praxe již mají za sebou. Právě proto jsem se rozhodla tyto skupiny od sebe diferencovat.

Jednotlivé skupiny respondentů kvalitativního výzkumu:

- **První skupina –** studenti denního studia dosud s „nulovou“ praxí
- **Druhá skupina** – studenti denního studia s částečnou praxí
- **Třetí skupina** – absolventi, začínající učitelé

Do výzkumu byli vybráni respondenti dle následujících kritérií:

- Jsou studenti, nebo absolventi oboru Učitelství pro první stupeň ZŠ, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Jsou nejvýše 3 roky v praxi
- Souhlas s účastí na projektu

2.1.6 Průběh sběru dat

S účastníky, kteří vyhovovali stanoveným kritériím, jsem uskutečnila osobně rozhovor, který byl zaznamenaný zvukovým rekordérem. S některými jsem rozhovory uskutečnila vícekrát kvůli vyvíjejícímu se postoji a někdy i názorových zvratů. Mnohé rozhovory jsem doplnila sebereflexemi, které mi respondenti poskytli.

U všech skupin výzkumného vzorku bylo nutné si získat důvěru. Často jsem mohla zaznamenat rozdíly v rozhovorech, kdy byl respondent zcela otevřený a vypovídal tak, jak to opravdu cítil a na druhé straně, kdy měl jiný respondent obavy, aby jeho skutečný názor nevyzněl nijak hloupě. Po první sérii rozhovorů, když jsem si tohoto faktu všimla, jsem pozměnila prvoplánovou strategii a zvolila formu nestrukturovaných rozhovorů. Podobný jev nastával i v některých sebereflexích. Pozorovala jsem, že někteří odpovídají příliš opatrně, stručně, nerozvádí dále své myšlenky, nebo sdělují to, co považují, za správnou nebo též přijatelnou odpověď. V takovém případě jsem tyto data nepovažovala za nosná, mohla jsem pouze spekulovat, proč dotázaným chybí odvaha se skutečně otevřeně k problematice vyjádřit. Relevantnější data jsem často získala až po získání důvěry. Mnozí studenti v tomto výzkumu, resp. ve svých případných upřímných odpovědí, spatřovali bezpečnostní riziko (v rámci dlouhodobého pobytu na půdě fakulty).

2.1.7 Etika výzkumu

Před zahájením rozhovorů byli všichni účastníci upozorněni na, to, že celý rozhovor bude zvukově zaznamenán na diktafon. Zároveň byli seznámeni s průběhem rozhovoru a byli ubezpečeni, že obavy ze zveřejnění svých mnohdy kritických postojů, a tím možných vzniklých problémů na půdě školy, jsou zcela mylné. V průběhu celé práce jim byla garantována bezvýhradná anonymita. Z tohoto důvodu jsou v diplomové práci změněna jména respondentů. Informace, které v rozhovoru sdělí, budou použity pouze jako opěrný bod pro vypracování diplomové práce a nebudou nijak použity proti nim samotným. Všichni účastníci byli obeznámení s účelem výzkumu.

2.2 Analýza dat a výsledky

Jak již jsem výše zmínila, respondenty jsem si rozdělila celkem do tří skupin. Každou skupinu jsem vnímala rozdílně, a také metody výzkumu jsem používala odlišné.

2.3 První skupina respondentů

První skupina, ve které jsem zjišťovala pohled na pregraduální přípravu, jsou studenti čtvrtého a pátého ročníku Učitelství pro první stupeň ZŠ. Tito respondenti se vyznačují tím, že mimo pedagogických praxí v rámci Jihočeské univerzity, ještě neměli možnost být v přímém pedagogickém procesu. Jinými slovy, samy ještě neměli možnost učit. Tuto skupinu jsem oddělila od ostatních právě proto, že v porovnání se zbylými skupinami, jsou jejich odpovědi výrazně vzdálené od reality. Jelikož ještě nejsou v přímém pedagogickém procesu, jejich názor a postoj na pregraduální přípravu je založen pouze na jejich pocitech a dojmech a nemohou jej konfrontovat s realitou. Tato skupina respondentů je právě proto zajímavá, že vidí pohled velmi aktuálně, živě, protože se jich tato tématika momentálně nejvíc dotýká. Jsou stále v procesu pregraduální přípravy. Rozhovory, reflexe, pozorování, resp. sběr dat postupně nabídlo možnost vytvoření několika témat. V této skupině vycházím především z reflexí, které studenti psali v rámci jednoho předmětu zde ve čtvrtém ročníku daného studia. Zmíněné práce tematicky zapadají do konceptu tohoto výzkumu a studenti souhlasili s jejich zapracováním. Některé výrazné reflexe byly doplněny rozhovory.

2.3.1 Motivace ke studiu

V první řadě jsem chtěla zjistit, co vedlo studenty k myšlence, zvolit si právě tento obor a jak se postoj ke své původní volbě během studia vyvíjel. Všichni respondenti této skupiny mi odpovídali prakticky stejně. K nástupu studia měli vnitřní motivaci, chtěli se stát učiteli. Práci na prvním stupni považují za velmi důležitou a domnívají se, že je tato práce bude bavit. Toto nadšení však záhy po nástupu na fakultu střídá jakési rozčarování, nepochopení a zmatenost.

Pocity, které studenti prožívali na začátku prvního ročníku, dokládají zde uvedené komentáře:

Eliška L.: *„Při nástupu sem na fakultu jsem cítila jakousi hrdost, že budu studovat právě tento obor. Učitelství jsem považovala za svoje poslání, byla jsem si tím téměř jistá. V prvním ročníku jsem však byla velmi zklamaná, doufala jsem, že příprava na budoucí povolání bude spočívat především v praxích. Místo toho na mě čekalo pokračování gymnázia. Pamatuji si, že jsem na konci prvního ročníku mého vysokoškolského studia viděla videozáznam z výuky jakési učitelky na prvním stupni. Najednou jsem si neuměla představit, že bych tam jednou před tabulí mohla stát i já.“*

Nikola K.: *„První semestr považuji za nejnáročnější, z hlediska stavby učiva a organizaci. Vůbec jsem zde nepoznávala obor, který jsem si vybrala, že budu studovat. Běhala bych tu zmateně jako včela asi dodnes, kdybych si nenašla kamarády z vyšších ročníků, kteří už mě seznámili, s tím, co a jak to zde chodí.“*

Petra T.: *„Na tento obor jsem se hlásila, protože jsem se chtěla stát dobrou paní učitelkou. Již v prvním ročníku jsem postrádala smysl některých předmětů, když se na ně nyní po čtyřech letech dívám znova, stále smysl postrádám. Když už jsem v některých předmětech smysl objevila, nepochopila jsem jejich pojetí obsahu.“*

Tereza F.: *„Již od malička jsem chtěla být paní učitelkou, proto jsem se rozhodla od prvního ročníku bojovat.“*

Tereza M.: *„Hned v prvním ročníku jsem si uvědomila, jaké všechny znalosti mi schází z předchozího studia. Byla dřina, to vše dohnat“*

Z první série šetření je zřejmé, že první ročník byl pro respondenty jeden z nejtěžších. Počáteční nadšení z oboru sice mírně upadá, většina se však rozhodla vytrvat. Velmi mě zaujal komentář Petry, kde zmínila, že začala studovat, aby se stala dobrou paní učitelkou, takový postoj ke studiu hodnotím velmi kladně a myslím, že takto by to měla vnímat většina, bohužel tomu tak není. Pregraduální přípravu vnímá většina respondentů jako nástroj k dosažení jejich cíle, mít status učitele/učitelky. Pregraduální příprava jako proces, který je připraví a umožní jim v budoucnu vykonávání jejich vybraného povolání. Z formy této přípravy jsou zmatení, zklamaní.

2.3.2 Postoj k pregraduální přípravě během studia

2.3.2.1 Pregraduální příprava, jako nástroj k dosažení potřebného cíle

První ročník byl specifický, zlomový. Řada studentů přehodnotila své původní rozhodnutí být učitelem a na vlastní žádost ukončila studium. Druhý a třetí ročník k mému překvapení, však studenti vnímali velmi podobně. Přílišné zahlcení teoretickými předměty, předměty u kterých nechápou smysl jejich učení, vede k demotivaci ke studiu. Zde již pozoruji, jak se jejich postoj k pregraduální přípravě postupně mění. Znatelná je především apatie některých studentů, lhostejnost, náznaky lehkého vyhoření. Studium začínají vnímat jako proces, kterým musí projít, aby dosáhli titulu a mohly vykonávat jimi zvolené povolání. Z výpovědi první respondentky je patrné, jak obor po čase pro ni ztrácí jakousi vážnost, prestiž.

Andrea Š.: *„Každý z profesorů se do nás snažil nahustit, co nejvíc mohl. Praxe jsme měli převážně průběžné, které byly vytržené z kontextu, rozdělené jsme byli po skupinách, takže každý měl možnost učit tak čtyřikrát za semestr. Na přípravu jedné hodiny jsme měli týden, někdy i více. Takže jako praxi jsem to určitě nevnímala. Spíše jako takové přehrání, nacvičeného divadélka. Proto jsem ráda docházela na předměty, které byly pojaté prakticky, většinou je vedli učitelé, kteří jsou nebo byli v praxi, prostě sami učili děti na základce a na VŠ přednášeli pouze doplňkově.“*

Eliška L.: *„Druhý a třetí ročník probíhal ve stejných kolejích, s výjimkou předmětů didaktik, které nám přibyly. Bohužel si z nich nic moc neodnáším, protože jsem neměla možnost propojení s praxí. Převažovali průběžné praxe, kde jsme se střídali, každý týden vyučoval někdo jiný a také jiný předmět, takže byly předměty, které jsem si vůbec nezkusila učit, tudíž jsem v nich ani nemohla otisknout, to co jsem se právě učila v didaktice.“*

Lucie L.: *„Nejdříve jsem tím vším byla trochu zklamaná, poté naštvaná a nakonec jsem se s tím tak nějak smířila. Praxe téměř žádná, jednou za 4 týdny jsem učila v rámci průběžné praxe. Když jsem pak měla možnost jít učit jako záskok na měsíc, odmítla jsem, trochu jsem se bála, ale víc se mi asi ani nechtělo. Zvykla jsem si na představu, že praxe přijde až po pěti letech, co zde projdu teorií.“*

Tereza F.: *„Od druhé ročníku jsme měli předměty zvané didaktika, tam jsem měla pocit, že už se ze mě konečně stává učitel. Probírala se tam spousta zajímavých informací, bohužel k tomu chyběla odpovídající praxe, kde bychom mohli aplikovat, to co jsme se učili. Takže informace byly*

sice zajímavé, ale nic si už z nich nepamatuji. Na druhou stranu praxe jsme sice měli, ale jen průběžné, kde nebyl čas si něco vyzkoušet. Postrádala jsem tam také možnost chybovat a následně chybu napravit. Když jsem sestavila metodicky špatně hodinu, hned jsem na to byla upozorněna a rovnou jsem dostala radu, co a jak změnit. Tudíž další hodina se odvíjela podle návodu fakultního učitele a já sama nemusela nic vymýšlet.“

Zde můžeme pozorovat, jak počáteční postoj k oboru učitelství ustupuje do pozadí. Hlavním tématem je zřejmě nepřiměřené množství teoretických předmětů. Studenti jsou vzdáleni od praxe. Nepěstuje se v nich pocit, že se z nich stávají učitelé. Pregraduální přípravu vnímají spíše jako soubor teoretických poznatků, kterými si musí projít, aby je po ukončení studia mohli aplikovat. Ale spíše je zapomenou, neboť jak sami uvádějí, teorie není propojena s praxí. Cítí, že zde nemají možnost samy přemýšlet o učitelství, ale spíše jen přejímat názory, rady, zkušenosti, které mohou přijímat pouze teoreticky. Postrádají zde možnost si poznatky i prakticky osvojit.

2.3.2.2 Lhostejnost studentů ke studiu

Tereza M.: „Upřímně řečeno od druhého ročníku jsem dost polevila, můj přístup ke studiu byl velmi laxní, byla jsem lhostejná a líná cokoli dělat navíc. Bohužel se to nijak nezměnilo. Před sebou mám ještě dvě státní závěrečné zkoušky, tak doufám, že mě to nedožene. Ač s tím vnitřně nesouhlasím, vyhovují mi předměty, které mi naservírují požadavky pro úspěšné zakončení zkouškou, a nic navíc už dělat nemusím. Žádné vlastní pátrání a studování po knihovnách. Na druhou stranu je to v rozporu s mou představou o vysoké škole.“

Nikola K.: „Většina studia se skládala z teoretických předmětů, chyběly mi praktické předměty, které bych mohla využít v praxi. Také záleželo na přístupu učitelů. Některé předměty mohly být zajímavé obsahem, ale podání nebylo vhodně zvolené.“

Nikoly jsem se nenásledně doptala, zda se jí některé předměty jevily jako zajímavé, užitečné, ale zároveň nepříliš vhodně podané (interpretované). Zda se též zajímala o předmět mimo výuku samotnou, zda měla potřebu si o tématu zjistit něco individuálně, odpověděla mi Nikola následovně: „Je to smutné, ale to mě opravdu nenapadlo, studovat něco sama od sebe, nebo si něco dostudovat, i když jsem měla pocit, že se tomu ve škole dostatečně nevěnujeme. Tenkrát jsem to vůbec nepovažovala za svoje mínus, ale za mínus dotyčných

vyučujících. Až s příchodem psaní diplomové práce, kdy mě překvapilo zjištění jak těžké a náročné je dohledávání a zapracovávání potřebných informací, jsem byla nucena postoj přehodnotit.“

Jana T.: *„Hlavní problém vidím v pojetí předmětu. Málokteré předměty byly vedené tak, abych je mohla využít v praxi. Většina předmětů byla sestavena takovým způsobem, že se to člověk „našrotil“, udělal zkoušku a mohl to s klidem vypustit. Doufala jsem, že zde pochytím něco do praxe, třeba jak se zachovat v určitých situacích, místo toho jsme byly zasypáváni teorií. Praxi jsme také měli, ale převažovala spíše pasivní praxe, většinu času, jsme měly náslechy, sama možnost stát před tabulí jsem měla jen párkrát. Na druhou stranu mi to tolik nevadilo, měla jsem o starost z příprav méně. Po pár neúspěšných hodinách, kdy mě děti neposlouchaly, struktura vyučování se mi úplně rozpadla, mě praxe začala spíše otravovat. Odmítala jsem to přijmout jako zkoušku - příležitost se příště zlepšit. “*

Tereza M.: *„Bylo toho tolik, že jsem si nechtěla připustit, že takové množství informací je vůbec potřebné. Odmítla jsem tedy proniknout do hloubky problematiky jednotlivých předmětů. Bruslila jsem po povrchu. Většinou, až těsně před závěrečnou zkouškou z daného předmětu, když jsem se to snažila nadrtit na poslední chvíli, jsem si říkala, že je to vlastně zajímavý předmět nebo téma. Škoda, že se u nás víc nepodporoval vnitřní zájem o studium.“*

Jejich počáteční nadšení střídá zklamání z pojetí studia. Studenti se časem naučí přijímat tento model pregraduální přípravy. Tím se mění však celý jejich pohled na pedagogickou přípravu. Důsledkem toho byla často i změna zásadního postoje k samotnému pojetí učitelství. Studenti postrádají v učivu kontinuitu. Vždy se maximálně soustředí na právě probíhající krok, případně ten blížící se, ovšem jakmile splní dílčí cíl v podobě zkoušky, zápočtu či pouhé účasti, ztrácí o téma zájem. Následující období probíhá úplně stejně. Jen občas se mezi jednotlivými kroky nachází spojitosti, kdy nová látka rozpracovává či navazuje na tu předchozí a posluchačům logicky zapadne do celého konceptu. Je na studentech samotných, a možná je to tak i správně, aby si sami dovodili, co s čím souvisí. Mnozí však tyto souvislosti sami nikdy nedotvoří a na studium učitelství jim zůstávají jen rozporuplné vzpomínky. Absence vnitřního zájmu uchopit jednotlivé části jako celek, se pak při ukončení studia promítá v nejistotu a někdy i k nezájmu o daný obor.

2.3.2.3 Přijímání poznatků bez vlastního myšlení

Z předchozích výpovědí studentů vyplývá, že v průběhu studia jejich zájem o samotné studium postupně klesá, v lepším případě kolísá. Studenti se odmítají učit cokoli navíc, co jim právě nepřijde využitelné v praxi nebo nepřinese profit u zkoušky. Praktické výuky – možnost aplikace přenosu získaných vědomostí přímo na žácích je méně, než je potřebné. Alternativu hledají v teoretických předmětech, které jsou vedeny prakticky. Studenti často očekávají hotové rady a postupy, které by následně mohly aplikovat v praxi. To však vede k tomu, že student zleniví a podobné návody očekává celé studium. Proto nemají zájem studovat a dohledávat něco samy od sebe, z vlastní vnitřní potřeby. Hlavní problém v pregraduální přípravě vidí v nedostatku praxe.

Já osobně se domnívám, že problém je daleko hlubšího rázu. Studenti byli od začátku studia vedeni k biflování různých informací, které si často nemohli propojit s praxí nebo proniknout do podstaty tématu. To vedlo k tomu, že se student naučil přijímat informace bez vlastního hlubšího zaujetí. Samozřejmě to pro ně bylo daleko jednodušší a pohodlnější. Na tento postup si časem zvykli natolik, že ač předmětů a informací bylo, jak respondenti uvádějí přehnaně mnoho, jejich aktivita paradoxně upadala, vedlo to k lenosti a lhostejnosti. Studenti většinou věděli přesně co, a kdy se naučit, aby splnily požadavky předmětu. Nebyli vedeni k zájmu o průniku do problematiky. Tam už můžeme pozorovat, že dostávali předem vytvořené, vyučujícím, ověřené návody. Vlastní invence, například v rámci modelových situací se vyskytovali výjimečně, případně byly nežádoucí. Podobně to pak začali vnímat také s praxí. Není potom divu, že po čtyřech nebo pěti letech se obtížně zvyká na trochu jiný systém pregraduální přípravy. Základem pedagogické přípravy je samostatné myšlení. Být otevřený k učení se novým věcem. Pronikat do podstaty věcí, neučit se cosi jen okrajově a bez kontextu. K takovému postoji však studenti příliš vedeni nebyli a samy od sebe k tomu dojdou jen někteří z nich.

2.3.3 Ukončení studia, začátek přímé pedagogické činnosti

U studentů, jsem se také zaměřila na jejich postoj k ukončení studia a dále na jejich pohled do budoucna, kdy začnou být v přímé pedagogické činnosti. Opět tato sonda trvala delší dobu, výpovědi a názory studentů se poměrně často měnily. Shrnula bych to tak, že se absolventi v tomto postoji rozchází. Výrazná část studentů se polarizovala do dvou

skupin. První skupinou jsou posluchači, kteří s blížícím se koncem studia nacházejí opět chuť a motivaci jít do praxe. Druhou skupinu charakterizuje apatie. Ke studiu dlouho přetrvávající lhostejnost, mnohdy i zásadní nechuť k budoucí pedagogické činnosti.

Stojí za zmínku, že z první části mnou oslovených respondentů, mají všichni již přislíbené pracovní místo, v druhé části tuto výhodu nemá nikdo. Domnívám se, že i to může být jeden z ovlivňujících faktorů. Tyto skutečnosti se však mohou, a jistě budou, v průběhu času ještě měnit. Postoj v této fázi je velmi často proměnlivý.

2.3.3.1 Úleva z absolvování

Dle výpovědí vyplývá, že respondenti z první skupiny, s obecně pozitivním statutem, měli též poměrně negativní postoj k pregraduální přípravě. Od pasivity, lhostejnosti po zcela nepokrytou nechuť. Zlom však nastává v závěru studia. Tam pozoruji, že studenti postupně opět získávají chuť a zájem o studium, respektive se těší a věří v jeho zdárné ukončení. Probouzí v sobě nové nadšení z další etapy svého života, která je čeká. Tou je přímá pedagogická praxe. Zaznamenávám to v následujících výpovědí:

Andrea Š.: *„Nevím čím to je, ale až nyní, v pátém ročníku, si opět zvykám na tu představu, že budu učitelka. Během studia jsem na to trochu pozapomněla, asi nějak nebyl čas o tom přemýšlet. Mám takový pocit, že je to díky přístupu vyučujících k nám. Nahlížejí na nás, jako ke kolegům, a to mě osobně dost motivuje. Hlavní tématem většiny předmětů nyní ke konci studia je právě to, jaké to bude v praxi. Sice z toho mám velké obavy, ale na druhou stranu už se těším, až studium zdárně dokončím a stanu se učitelkou.“*

Jana T.: *„Čím více se blíží závěr studia, tím více přemýšlím nad tím, jaké to bude v praxi. Občas mám pocit, že jsem studiu nevěnovala dostatečnou pozornost. Zkouškami jsem sice procházela bez problémů, ale opravdu si nejsem jista, zda jsem připravena být pedagogem.“*

2.3.4 Okamžik absolvování studia – jsem nebo (ještě) nejsem učitel

Barbora M.: *„Druhou polovinu studia vidím podstatně lépe, než tu první. S první polovinou souvisí přehnaná hodinová dotace teoretických předmětů, rozvrh jsme měli od rána do večera a rozpětí od Šumavy po Tatry. To vedlo k tomu, že můj zájem klesal a nezajímala jsem se také o předměty, které zpětně vidím jako velmi prospěšné a zajímavé. Druhou polovinu studia vidím pozitivněji právě proto, že předmětů značně ubylo a já jsem měla čas jít více do hloubky každého předmětu. Takto by dle mého názoru měl studovat pedagog.“*

Eliška P.: *„Nyní v pátém ročníku cítím velkou úlevu, žádná matematika, žádná angličtina, konečně mám tyto předměty z krku. Vím, že učitel by měl být ve všech předmětech, alespoň o krok napřed, ale tohoto bylo opravdu moc, spousta věcí ani v praxi nepoužiji.“*

Lucie L.: *„Čím víc nad tím přemýšlím, že se blíží závěr studia a tím pádem i začátek mé učitelské kariéry, nemohu se dočkat. Za pár měsíců už budu učitelkou.“*

Je zajímavé, **že málo praxe v očích studenta, zvyšuje zájem o skutečnou pedagogickou praxi.** Proto zájem o obor v závěru studia opět stoupá. Ač se studenti domnívají, že během studia měli málo praxe, neměli dostatek příležitostí vyučovat, dostávají ke konci studia chuť a motivaci k přímému učení, a jsou natěšeni, ač mají často strach z neznámého. Domnívám se, že **jedna z příčin, že v pátém ročníku opět stoupá zájem o studium, je právě omezený počet praxí.** Z většiny praxí si studenti odnášejí pozitivní postoj k učení, většinou během praxe nenastaly žádné vážnější problémy. Tím, že příprava k samotné prezentaci jakožto učitele byla dlouhá a precizní, nedošlo v tak zkráceném formátu k výrazným chybám a omylům a pocit z takové hodiny byl ze strany supervize, vyučujícího i žáků příznivý. Na vlastní přímou pedagogickou činnost se tedy velmi těší, mají velká očekávání, plány a představy, o tom, jak to bude probíhat. Jak se dále dočteme, to však později vede k o to rychlejšímu „vystřízlivění“.

2.3.4.1 Studium končí, apatie trvá, restart nepřichází

Jak již jsem zmínila výše, studenti pátého ročníku se blížícím se ukončením studia, rozdělují na dvě hlavní skupiny. O první je psáno výše. Student se do praxe v podstatě těší,

je pln očekávání. Druhá skupina, kterou se zde dále zabývám, má však pohled opačný. Do praxe se jim nechce, nemají zájem o pedagogickou činnost. Domnívají se, že je práce nebude naplňovat, nebo často nevědí co od toho očekávat. V některých, tento krok do neznáma nevyvolává nic moc zvláštního, pozoruji lhostejnost, otupělost. Mnozí již pociťují intenzivní nejistotu, vyvolávající v mezních případech i odpor jít učit. Předem se samy „ujišťují", jak to bude v praxi hrozné. Toto spatřuji především v tvrzení Petry a Terezy.

Petra T.: *„Upřímně, ani nevím, jestli se do praxe těším. Poslední dobou mám pocit, že je mi to celkem jedno. Prvořadé je pro mne, abych někde sehnala místo. Někdy si i říkám, jestli ono to nebude lepší, když místo neseženu. Ani si nejsem jistá, jestli chci učit. Od pregraduální přípravy jsem očekávala, to, že na konci budu mít utvořený nějaký postoj k učitelství a budu mít daný směr. Bohužel to se během studia nestalo, takže vůbec nevím, kam chci směřovat a jak k tomu celému přistupovat."*

Tereza M.: *„Připadá mi, že jsem za ta léta, zde ve škole dost polevila a také otupěla. Čím víc se blíží to, na co jsem tak dlouho čekala, tím vůbec nevím, jestli se na to stále těším. Přijdu si ze všeho tak unavená, že jsem z toho na rozpacích. Děti jsou fajn, ale když to slyším kolem, jak jsou začátky těžké, bojím se, abych třeba nevyhořela. Nevím, jestli na tuto profesi, vůbec mám."*

Tereza se na budoucí etapu dívá velmi střízlivě, uvědomuje si úskalí, začínající kariéry. Jedním z ovlivňujících faktorů, může být, že má kamarádku (Kristýnu, o níž je níže vedena případová studie), která nedávno začala učit. Proto má názor spíše zdrženlivý, mírně negativní. Možná právě tento postoj zajistí, že Tereza nebude patřit, mezi skupinu učitelů, kterých se později může týkat syndrom vyhoření. Touto otázkou se zabývám již v teoretické části. Dále Tereza uvedla, že si je svým budoucím povoláním poměrně nejistá, proto si ani nechce připouštět, že se schyluje závěr jejího studia. Na druhou stranu ji paradoxně k pedagogické činnosti motivuje špatný vzor, který vidí ve své zde výše zmíněné kamarádce.

Tereza M.: *„Možná kvůli nejistotě z učení, oddaluji i ukončení. Vůbec se mi nechce končit, necítím se být připravená k pedagogické činnosti. S tím pak souvisí i to, že si oddaluji státnice, diplomovou práci a tak. Jediné co mě občas povzbudí, je když na praxi vidím učitelku, která z mého pohledu, tam nemá co dělat, to si pak řeknu, musím na sobě zapracovat, abych taková nebyla."*

Respondentek jsem se také zeptala, proč se cítí být nepřipraveni. Odpověď cituji naprosto autenticky. Petra: *„Během studia do mě lili teorii, na kterou si teď po dvou letech mám vzpomenout a z toho vycházet? To mi opravdu nepřijde dostačující.“*

2.3.4.2 Odpor k pedagogické činnosti

Z následujících výpovědí je patrné, že respondentky nemají zájem učit. Jejich postoj k pregraduální přípravě se postupem času stával více negativní a vyvrcholilo to v odpor, k budoucí praxi. Dochází úplná ztráta motivace pro budoucí profesi. Tento postoj, jsem však zpozorovala u více absolventů.

Eva Š.: *„Já učit jít nechci. Zvlášť nyní, v pátém ročníku, po praxích, které mám za sebou, zjišťuji, že vůbec nevím, jak přistupovat k žákům, jak řešit obtížné situace. Většinou je neřeším a to je potom samozřejmě horší. Mám pocit, že tíhnu spíše do mateřské školy, tam jsou děti ještě nezkažené. Myslela jsem si, že na prvním stupni to ještě lze, ale nelze, děti jsou nevychované, nemají hranice, jsou nezvladatelné. A co teprve jejich rodiče.“*

Vendula D.: *„Nějak nevím, zda mě to bude naplňovat. Myslela jsem, že pedagogická činnost je především o učení, alespoň na to, dle mého názoru jsem se celých pět let připravovala. Nyní zjišťuji, že o učení, to opravdu, zase tak není, jak bylo zaměřené studium. Asi nemám nervy na to, se dětem doprošovat, a neustále trdlovat, abych je něco mohla naučit.“*

U obou respondetek tomuto postoji zřejmě předcházela negativní zkušenost z praxe. Na druhou stranu dle výpovědi první respondentky, měla praxe stále málo. Postoj obou děvčat je také umocněn jiným očekávání na pregraduální přípravu, než v reálu byl. U Evy se promítá jeden z hlavních problémů pregraduální přípravy. Jak studenti uvádějí, mají nedostatek praxí. Proto Eva, až v pátém ročníku zjišťuje, že učit nechce. Do té doby neměla dostatek příležitostí, aby to zjistila. Uvědomuje si, proč se jí praxe nevede, ale není schopná to nějakým způsobem řešit, neví jak, nebo nemá zájem. Útěchu hledá v jiném oboru.

2.4 Druhá skupina respondentů – případové studie

Druhou skupinou respondentů, jsou čerství absolventi, nebo také studenti, kteří během studia začali sami na částečný, někdy dokonce na celý úvazek vyučovat. Jejich pohled na pregraduální přípravu je tím pádem obohacen s možností porovnání s realitou. Výzkum v této skupině jsem dělala především formou rozhovoru, který se často odehrával na několik etap. Názory a postoje respondentů se velmi často měnili po týdnech, často i dnech. Tuto skupinu jsem zastihla v bezprostředních začátcích jejich pedagogické kariéry, jejich dojmy jsou velmi živé. V této skupině, jsou respondenti, kteří neučí více než půl roku. Proto tuto skupinu zde uvedu pomocí dvou případových studií.

Měla jsem možnost sledovat prvopočátky učitelské kariéry dvou mých kamarádek, které začaly během studia vyučovat. S těmi jsem se pravidelně setkávala.

2.4.1 Postoj k současné pedagogické profesi

2.4.1.1 Učitelství je spíše výchova než učení.

Během rozhovorů jsem našla jedno téma, které měli všichni respondenti společné. Překvapení že učitelství je vlastně spíše výchova, než samotné učení. Každý se s tím však vypořádával jinak. Mnozí tímto zjištěním byli vykolejeni a začali pochybovat o sobě samých. Jiní si na tuto myšlenku zvykli a snažili se jí přizpůsobit, jak nejlépe dovedli. Tyto dva případy vykresluji ve dvou následujících případových studiích.

2.4.2 První případová studie

První studie se týká studentky, která od září začala pravidelně vyučovat. Domluvily jsme se na pravidelném setkávání, jednou týdně, kde mi bude referovat, jaké má pocity a co zažívá při začátcích učitelské kariéry. Jelikož se jedná o velmi dobrou kamarádku, při rozhovorech vládla přátelská atmosféra. Respondentka, slečna Kristýna, byla velmi otevřená, rozhovory probíhaly přirozeně. Nikoli formou otázek a odpovědí, ale jako přátelské neformální popovídání o nových zážitcích. Téma jsme otevřely vždy nenásilně, žádný předem připravený scénář, prostě když na to úplně přirozeně přišla řeč.

2.4.2.1 Pojetí role učitele

První téma, které jsem nadnesla, bylo základní motivace. Jak se vůbec Kristýna dostala k tomuto oboru, co ji k tomu vedlo. Kristýna uvedla, že se chtěla od malička stát paní učitelkou. Nyní si svůj sen konečně plní.

Kristýna: *„Již od malička jsem si hrála na školu, posadila jsem si plyšáky kolem sebe a známkovala jsem je. Líbila se mi ta představa, že stojím před dětmi, píši něco na tabuli, něco někoho učím, to mi v podstatě vydrželo dodnes. Jsem velmi komunikativní a baví mě lidem něco vysvětlovat předávat informace. Takže při rozhodování, kam na vysokou školu, jsem měla celkem jasno.“*

Nerada bych předjímala, než budu moci šířeji rozebrat Kristýnin náhled na pregraduální přípravu a učitelství obecně, ale zdá se, že v Kristýniných očích jde v učitelství především o vzdělávání a předávání informací. Jsem si vědoma rizika neuvážených subjektivních verdiktů, to momentálně není ani v mé kompetenci, ale mám za to, že její motivace stát se učitelem, je poměrně povrchní. Na pedagogickou činnost nahlíží jako na aktivitu pouze jednoho činitele a tím je učitel, poměrně zanedbává prvek druhý, stejně důležitý, a tím jsou žáci. Nahlíží na učitelství jako pedagogickou činnost, kde se převáženě učí. Neproniká do jádra pedagogiky, do učitelství, do hloubky podstaty tohoto oboru. Na druhou stranu v jiných ohledech je Kristýna velmi energická, ráda je ve společnosti lidí, je empatická, nerada bych ji vyobrazila jako klasického pedanta.

Uvádím zde zkrácené přepisy záznamů, které jsem během studie dále pořídila, bez ztráty kontextu:

a) Před začátkem školního roku – nadšení

Kristýna M. *„Sice z toho všeho mám trochu strach, ale na druhou stranu už se nemůžu dočkat. Budu učit především výchovy ve druhých a třetích třídách. Celé prázdniny jsem vyráběla všelijaké pomůcky, promýšlela různé hry. Dokonce jsem udělala výzdobu dětem do třídy, snad se jim to bude líbit. Jsem na to opravdu moc zvědavá.“*

S Kristýnou jsem se sešla asi týden před začátkem školního roku. Její nadšení bylo obdivuhodné, s nadšením mi ukazovala pomůcky a hry, které během prázdnin

připravovala. O to větší pro Kristýnu může být „profesní náraz“, o kterém jsem se zmiňovala v teoretické části.

b) První týden školního roku – zažívání silných dojmů

Kristýna M.: *„Vůbec nevím kde začít, je toho tolik. Za poslední týden jsem vyplnila tolik formulářů, co asi nikdy v životě. Je to jedna velká jízda. Děti jsou ale super, zatím máme jen seznamovací hodiny, hrajeme různé hry, abychom se seznámily, strašně si to užívám. Zatím mám trochu problémy s administrativou, ale kolegyně mi pomáhají. Už si tam všichni tykáme. Je to opravdu fajn. Už nakupuji různé nálepky a razítka pro děti.“*

Z výpovědi pozorujeme zjevné nadšení z její práce. Je velmi motivovaná k vytváření nových věcí. Je plná dojmů, má potřebu se o ně podělit.

c) Druhý týden školního roku – učitelství jako výchova a vzdělávání

Druhý týden se nese v podobném duchu, Kristýna je trochu zaskočená množstvím věcí, které se týkají učitelství, ale netýkají se samotného učení.

„Trochu mě překvapuje, jak jsou ty děti pomalejší, než jsem si představovala. Na každý den si dělám poctivě přípravy. Přibližně tak 5 nebo 6 hodin. Potom jsem trochu zklamaná, když z toho stihneme jen polovinu. Neustále řeším to, že ne všechny děti jsou na hodinu připravené, některé děti ještě nemají všechny potřebné sešity a to už je druhý týden školy. Takže na hodiny nosím náhradní sešity, z vlastních nákladů - samozřejmě. Podobně je to s pastelkami, pravítky, myslím, že za chvíli jim budu nosit i svačiny. Do toho musím stále řešit papírování okolo. Je to fuška. Už abych měla tento počáteční blázinec za sebou, a budu se moct soustředit na samotné učení. Ale jinak ti musím povyprávět, co včera udělal Lukášek s Terezkou…“

I přes mírné obtíže Kristýnu neopouští počáteční nadšení. Vzniklé nesnáze řeší svépomocí. Děti jsou pro ni obrovskou motivací připravovat pro ně různě pestré hodiny. Zde mám pocit, že se právě lehce promítá jakási povrchnost k pedagogice. Na učitelství stále nahlíží, že jde především o informace, které dětem bude moct předat. Pozapomíná však na složku výchovnou.

Třetí a čtvrtý týden se Kristýna ze setkání omlouvá se slovy, že bohužel nemá čas, přípravy na druhý den jí zabírají spoustu času a cítí velkou únavu.

d) Pátý týden školního roku - počáteční nadšení upadá, učitelství je spíše o výchově

S odstupem tří týdnů se opět setkávám s Kristýnou, zdá se mi, že u ní **postrádám**, její typický **elán a nadšení**. O škole se sama od sebe bavit nechce, tak začínám rozhovor na trochu jiné téma. „Tak co doma, jak to klape s přítelem?“ Během pár minut volně přecházíme na téma škola. To co se děje u Kristýny ve **škole** se pochopitelně **odráží** i do jejího **osobního života**. Z práce chodí unavená, vyhledává klidné prostředí a ticho. Přítel prý takovou Kristýnu nepoznává.

„Ve škole toho mám teď moc, děti už se začínají projevovat. Představ si, že mi při tělocviku dítě plivlo pod nohy. Čím více se snažím, jim udělat zajímavou hodinu, tím více mi nedávají pozor. ***Nějak se mi to celé vymyká****. Teď jsem měla i problémy s rodiči, volají mi třeba i v osm hodin večer. Trošku lituju, jak jsem si to nastavila na začátku.* ***Učení mě baví, ale mám pocit, že víc než učím, tak vychovávám a opečovávám, řeším kázeň.*** *Člověk si něco plánuje a zjišťuje, že je to celé úplně jinak.* ***Jak já bych se chtěla na chvíli vrátit do školy, to byla taková pohoda.*** *Často se mi ani ráno do práce nechce. Je toho opravdu moc, ty děti si vůbec neváží toho, co pro ně dělám.* ***Na to, co právě zažívám, mě škola absolutně nepřipravila****. Kolegyně mě však uklidňují, že si zvyknu, že to časem bude dobré, no nevím. Prý to nesmím vzdávat.“* Svěřuje se Kristýna.

Z Kristýniných výpovědí je patrné, že pomalu **ztrácí motivaci k vyučování**. Objevují se **první problémové situace**, se kterými si Kristýna **neví rady**. Udivuje mě, jak se během chvíle vytrácí její energičnost a pomalu upadá do jakési „deprese“. Obávám se, že je to paradoxně způsobené právě jejím počátečním velkým až přehnaným nadšením. Její očekávání byla natolik velká, že setkání s realitou nese obtížněji. Hůře se adaptuje na vzniklé problémy a zádrhely, které nastávají. **Problém může** být právě již v jejím počátečním **pojetí pedagogiky jako učit někoho jiného**, **než jako vést někoho a vychovávat.** Stále ji však drží vidina, že časem se vše zlepší. Sama však neví, jak k tomu přispět. Postupně jí také **ubývá sebejistota**. Z mého pohledu (jako studenta s minimálními pedagogickými zkušenostmi) je zajímavé, že ač má určité prvopočáteční problémy, zatím je nehodlá zásadně řešit. Postrádám potřebnou úroveň sebereflexe. Možná je to z nedostatku času, ale domnívám se, že nejde více do hloubky problémů, s problémovou situací se nějakým způsobem snaží vypořádat, ale nepodniká žádné kroky, jak jím naopak předcházet. Z toho usuzuji, že **pregraduální přípravu považovala spíše jako aplikační věc**.

Dle mého názoru zde **chybí vlastní přístup k pedagogice.** Také se zde projevuje jeden **pohled** na pregraduální přípravu, který je popsán také u první skupiny respondentů. **Absolutoriem se stávám pedagogem**.

Dokládám jejím výrokem: *„Během studia jsem s žádnými předměty problém neměla. Didaktiky mi šly dobře, ani s takovou angličtinou jsem problém neměla. Celkem jsem si byla sama sebou jistá. Teď nechápu, co dělám špatně, myslím, že teoreticky jsem připravená dost. Nechápu, proč to nefunguje.“*

Být pedagogem je spíše poslání, než aplikování všelijakých návodů a postupů. Při holé aplikaci hotových návodů, zjišťuje, že jí tento model zjevně nefunguje. Opět se musím odkázat na teoretickou část, především na kapitolu o osobnostní přípravě a pedagogické kondici. Opět se vracím k základní problematice. Nakolik je škola schopna připravit studenta na skutečnou pedagogickou praxi. Alespoň tedy v jejích začátcích, než si mladý pedagog nalezne optimální přístup sám. Než sám pochopí, že pedagogická profese je o nekončícím sebevzdělávání, o reflexi na neustále se měnící interakci. A vždy s výchovným přesahem. Je v možnostech pregraduální přípravy studenta těmito schopnostmi vybavit? Z Kristýny případu se domnívám, že zatím otevřená k dalšímu dostudovávání a zjišťování o pedagogice, není. Je ale velmi možné, že se k takovému postoji časem dopracuje.

Jak sama uvedla: ***„Netušila jsem, že učitelství, může být taková věda.“***

e) 12 týdnů po zahájení školního roku – střídání rezignace a nadšení

Kristýna balancuje mezi rezignací a nadšením jak sama uznává: *„Chvílemi jsem úplně nadšená, drží mě ta vidina, že až dostanu vlastní třídu, tak to **bude všechno jiné**. Děti jsou celkem dost tvárné. Nastavím si to celé podle sebe. Pak mě zase přepadne myšlenka, že to **stejně nemá cenu**, že to bude stále to samé dokola. V průběhu studia jsem si představovala, jaké to bude, až budu učit, viděla jsem vše přes růžové brýle. Občas si říkám, jak tohle mám vydržet do důchodu.“*

Kristýna je očividně **zklamaná z reality**, působí, že upadá do pasivity a rezignace. Největší problém spatřuje v nedostatečné pregraduální přípravě:

„Teď si tak říkám, proč se ve škole bazírovalo tolik na našich výkonech v teorii, proč nás nepřipravovali na tohle. Na různé problémy, se kterými se můžeme setkat a naučit nás, jak je řešit. Na všechno nás asi připravit nemohli, to chápu, ale ***alespoň psychicky nás mohli připravit****. Na druhou stranu, kdyby mi řekli, jak to bude probíhat, nevím, jestli bych školu chtěla vůbec dokončit. Je to těžké, nechci to všechno shazovat, třeba potřebuji víc zkušeností.“*

Přístup ke studiu

Kristýna, ač již pracuje, je stále studentkou Učitelství pro první stupeň, zajímal mě její postoj ke studiu nyní v pátém ročníku, kdy už pracuje. Do jaké míry vnímá studium jako přínos.

Kristýna: *„****Momentálně vůbec postrádám smysl, na co chodit do školy****. Vše co jsem k profesi potřebovala vědět, jsem se stejně dozvěděla až samotnou zkušeností. Jsem v pátém ročníku, mám individuální plán, ale i tak mi už přijde zbytečné do školy chodit, mnohem víc se naučím právě zde v praxi, i když je to velmi náročné. A na to co odučí, mi stačí příprava před hodinou.“*

2.4.3 Druhá případová studie

Podobně jako u první případové studie, jsem měla možnost dlouhodobě sledovat Kláru. Tu jsem však vídala s delšími odmlkami, ovšem po delší dobu. Kláru jsem mohla sledovat celý rok, takže získávám lepší náhled na to, jak absolvent vnímá pregraduální přípravu v reálné přímé pedagogické činnosti. Rozdíly v obou respondentkách je značný. Hlavní důvod spatřuji již v přístupu a pojetí k učitelství. Dalším ovlivňujícím faktorem může být i počet žáků ve třídě. Klára učí na alternativní škole, kde má sice spojené hned tři ročníky v jedné třídě, ale celkový počet dětí je 12. Dále musím podotknout, že Klára je také stále studentkou, ale s individuálním plánem, tudíž učí každý den.

Klára měla jasnou **vnitřní motivaci**, stát se učitelem:
„Studovat učitelství jsem chtěla především proto, že jsem měla možnost vidět pojetí výuky jinak, než jak jsem sama byla zvyklá ze základní školy. Žádné ruce za zády, mluví se pouze, když budu chtít já. ***Naopak vztah učitele a žáka, jako partnerství,*** *kde oba mají stejné právo a vzájemně se respektují. To mě natolik oslovilo, že jsem se rozhodla se vydat* ***tímto směrem****.“*

Na pregraduální přípravu nahlíží podobně, jako ostatní respondenti z první skupiny, s tím rozdílem, že nedostatek v případné nepřipravenosti nehledá ve školském sytému, rozvržení předmětů, ale naopak sama v sobě.

Na otázku, jak nahlíží na své dosavadní studium, odpověděla takto:
„Samozřejmě předmětů jsme měli moc, bylo hodně teorie, kterou zpětně vidím, jako ne tak zásadní a stěžejní v povolání učitele, jak nám bylo dokola předkládáno. Na druhou stranu mi to mnohé usnadnilo. Při plánování výuky se můžu plně soustředit na výchovnou a organizační část. Ta učební mi nedělá takové starosti, protože ty znalosti prostě někde v hlavě mám, ty mi ze školy zůstaly.“

Nyní se však již budu zabývat jejím příběhem. S Klárou jsem se sešla týden před jejím nástupem do školy. K tomu, že půjde učit, přistupovala jako k výzvě. Možnost poznat a zkusit si něco nového, s čím sice ještě nemá mnoho zkušeností, ale právě pro to se k tomu odhodlala. V Porovnání s Kristýnou z první případové studie, žádné hry, aktivity, ani materiály předem nepřipravovala.

Opět uvádím krátké záznamy, které jsem během studie dále pořídila:

a) Týden před zahájením školního roku – otevřenost k novým věcem

„Nechávám tomu volný průběh, myslím, že co a jak zjistím až v průběhu. Nemám, co bych si nyní připravovala, když zatím nevím jaké děti budu učit. Připravím si zatím nějaké hry na seznámení a poté se uvidí.“ Uvádí Klára.

Z výpovědi je patrné, že je připravena přizpůsobit svou pedagogickou činnost dle potřeb dětí a dle situace, která se ve třídě vyvine. Nepokládala bych to za laxnost, nebo nezájem o přípravu na vyučování, ale spíše jako **otevřenost se přizpůsobovat** novým věcem a **situacím**.

b) Během prvního měsíce se snaží děti poznat

Po měsíci jsme se sešly znovu. Klára byla stále otevřená k poznávání nových věcí. K **dětem přistupuje jednotlivě, jako k jakým si předmětům zkoumání,** které se neustále snaží rozklíčovat, objevit, poznat. Upřednostňuje otevřený vztah s dětmi. To ji pomáhá k pozvolnému a plynulému vytvoření vztahu učitel a žák. Tento vztah je na velmi přátelské úrovni.

Z Kláry výpovědi je zřejmé, že se snaží co nejlépe poznat děti, které učí:

„Ve škole mě to baví, s dětmi si rozumím, u některých stále přicházím na to, jaké opravdu jsou. Je těžké si o nich udělat nějaký obrázek během pár týdnů. Neustále se mi mění pohled na ně. Snažím se s nimi bavit otevřeně a narovinu.“

c) Zvyšující se tlak na výkon od nadřízených – 2. měsíc

V čem však spatřuje problém prvopočátků začínajícího učitele, je nedostatek opory, jak v kolezích, tak v jejím tzv. metodickém zásobníku.

Nesnadný úkol je pro ni především **zorganizovat** třídu, tak aby výuka byla efektivní pro všechny ročníky najednou, jak dále popisuje*:*

„Občas si přijdu jako neplavec vhozený do hluboké vody – tak plav. Vůbec nevím, co a jak chodí, že by se kolegové hrnuli mi jít na pomoc, také říci nemohu. Připadá mi, že spoustu věcí, se ode mne očekává, ale já nevím, která bije. Snažím se všemu nechat volný průběh, ale to se zase nelíbí vedení. Prý jsem málo aktivní. Asi ano. Děti mají velikou trpělivost, když se na to podívám zpětně.

Často se celou hodinu věnuji jen jednomu ročníku, takže třeba jen třem dětem a ostatní tiše pozorují, třeba až po půl hodině zjistím, že nemají zadanou žádnou práci. Takže neustále zjišťuji a dolaďuji, jak to dělat lépe."

d) Ztráta sebejistoty – 2. měsíc

Klára si uvědomuje úskalí, začínající učitelské kariéry. Na druhou stranu právě na různé problémy se kterými se setkává, se snaží reagovat, neopomíjí je a nepřechází je. Problém je, že **necítí žádnou oporu**, jak fyzickou, materiální, tak ani psychickou. To se časem **promítá v její ztrátě sebejistoty.**

Klára: *„Poslední dobou si **sama sebou vůbec nejsem jistá**, nevěřím si, mám pocit, že většinu věcí dělám špatně, špatně reaguji. Začínám mít **problémy s kázní**, děti mě berou jako kamarádku, ne jako přirozenou autoritu. Vynucovat autoritu si však také nechci, **tak nějak levituji mezi tím, jaká bych měla být a jaká bych chtěla být**. Vlastně vůbec nevím jak z toho ven."*

Ztráta jistoty a pochybování dochází u Kláry asi dva měsíce po začátku školního roku. Před tím, nevykazovala žádné známky toho, že by si sama sebou nebyla jista. Právě to může vyvolat i neklid dětí, když ony samy zaznamenávají Klářinu nervozitu a nejistotu. Za další tři měsíce, tedy necelý půl rok, od doby co Klára začala učit, můžeme pozorovat, jak se **vypořádala s vzniklou situací a jak zažehnala svou vnitřní krizi.**

Klára s odstupem času dodává: *„Dlouhou dobu jsem hledala řešení, jak situaci ve třídě vyřešit. Jak docílit toho, abych byla vnímána jako autorita, ale zároveň, aby mě děti braly jako partnera. Studovala jsem různou literaturu, ptala se kolegů, kteří ne vždy ochotně se mnou sdíleli vlastní zkušenosti. Několikrát jsem i zkoušela různé postupy a návody, co jsem kde vyčetla. **Nakonec mi pomohl můj původní otevřený přístup.** Dětem jsem se svěřila a **společně jsme se snažili hledat řešení.** Samy **děti** mi pak **sdělovaly, co jim na mém přístupu vadí** a byla to především **nejistota** z mé strany. Nemohu říci, že nyní by vše bylo ideální, neustále je třeba zkoušet a přicházet na to, co bude a nebude fungovat."*

Menší **krize**, kterou si Klára prošla, ji naopak do budoucna velmi **posílila** a také osobnostně posunula. **Přístup** Kláry **k pedagogice** je stále velmi **otevřený** a to je dle mého

názoru obrovský **klíč k úspěchu**. S čím se musela potýkat, je také nezájem kolegů, s tím se však potýká mnoho respondentů.

e) Jako pedagogickou přípravu vnímá právě až přímou pedagogickou činnost, kterou považuje jako velmi obohacující.

V podobném duchu proběhl u Kláry i zbytek školního roku. Po 9 měsících praxe má Klára k dětem a k pedagogice stejný – vřelý, otevřený vztah.

Velký osobnostní posun spatřuji především v jejím výroku: *„**Pořád zkoumám, zjišťuji co a jak**. Upřímně řečeno, **tohle** je pro mě vysoká škola. Až tady jsem se naučila jít opravdu do jádra problému. Je třeba být neustále ve střehu a sledovat, co se v dětech odehrává a co se děje i mezi nimi. **O každý vztah je třeba pečovat.“***

*„Pět let studia bylo hezkých, poznala jsem spoustu zajímavých, chytrých lidí, ale mě osobně obohatila až skutečná praxe. Myslím, že to změnilo, nebo posunulo mou vlastní osobnost, připadám si nyní taková kvalitnější, ne studiem, ale praxí. Vůbec nevím jak shrnout dosavadní studium. V podstatě na vše jsem si v praxi musela přijít sama, což je určitě dobře. Třičtvrtě studia jsem se neustále něčím stresovala. Až nyní zjišťuji, že **neúspěch vůbec není k zahození, nebo dělat chyby, nabízí mi to totiž novou cestu jak se zlepšovat.**“*
Shrnuje pregraduální přípravu Klára.

2.5 Začínající učitelé – třetí výzkumná skupina

Třetí skupinou jsou absolventi, kteří jsou již v přímém pedagogickém procesu. Studium mají již řádně ukončené. K problematice pregraduální přípravě mají jistý nadhled. V jejich případě probíhá druhá fáze pedagogické přípravy (postgraduální).

Výzkum v této skupině respondentů jsem rozdělila na čtyři hlavní části, některé části nabízí rozpracování dalších témat.

- *Před začátkem studia*
- *Během studia*
- *Po skončení studia*
- *Začínající učitelé – osobnostní rozvoj*

Na začátku výzkumu je třeba uvést, základní údaje o respondentech. Jako jeden z ovlivňujících faktorů považuji právě to, jak dlouho respondent učí a také kde. Je rozdíl, jestli na málotřídní škole, nebo na klasické základní škole. Zásadní je také počet žáků. Oproti první výzkumné skupině, je patrné, že tito respondenti mají jistý nadhled. Pregraduální příprava není pro ně tak „živé“ téma, naopak zažívají novou etapu své pedagogické kariéry. Troufám si říci, že zažívají jedno z nejnáročnějších období, které mohli dosud zažít. Všichni mají status začínajícího učitele.

Zde uvádím základní údaje, které mi často dopomohli k pochopení jejich stanovisek.

Barbora A. **25let**. Učí na málotřídní škole již 7 měsíců. Učí všechny ročníky prvního stupně různé předměty, především výchovy, některé ročníky jsou spojené, ale nepřesahují počet 18 žáků na výuku. Absolvovala před necelým rokem.

Lukáš 25 let. Učí na málotřídní škole již tři roky. Během studia učil na zkrácený úvazek dva dny v týdnu a nyní po absolvování učí na celý úvazek již 3 měsíce.

Karolína 23 let. Učí v soukromé škole. Učí necelý měsíc tři spojené třídy, celkový počet žáků ve třídě je 9.

Petra 27 let. Učí 3 roky v městské základní škole. Celé tři roky vyučuje stejnou třídu, o počtu 28 žáků.

2.5.1 Před začátkem studia

Tato část je zaměřena především na dobu před nástupem na studium. Co účastníky vedlo k tomu, že si vybrali právě tento obor, zda jejich motivace ke studiu byla vnitřní nebo vnější. Co od studia očekávali.

Většina dotazovaných si zvolila tento obor z vnitřního přesvědčení, že se chtějí stát učiteli prvního stupně. Baví je a naplňuje je práce s dětmi a studium zde na fakultě pokládali za prostředek, který je obohatí natolik, že se jednou budou moci stát se dobrými učiteli. Jeden respondentů však uvedl, že studium pokládá pouze jako cestu k dosažení potřebného titulu pro vykonávání práce. Učitelství nepovažuje za poslání, ale za práci, ke které je díky svým vědomostem vhodný.

V prvním případě odpovídající začala studovat obor Učitelství pro první stupeň základní školy, z vlastního přesvědčení, že učitelství je poslání, které jí bude v životě naplňovat. K volbě studia měla tedy vnitřní motivaci.

Barbora A.: *„Věděla jsem, že chci pracovat s lidmi a učitelství na první stupeň mi přišlo a stále ho považuji za velmi důležité poslání, v tomto výběru jsem uspokojila svou* ***potřebu, být užitečná****. Na pedagogickou fakultu jsem šla ze střední ekonomické školy. Během čtyř let studia tam, jsem si uvědomila, že jsem si střední školu nezvolila zcela vhodně. Nenaplňovalo mě to. Nebyla jsem spokojená. Při výběru vysoké školy jsem se podobného omylu chtěla vyvarovat.“*

Následující respondentka se na studium přihlásila s řádnou vizí, kam chce v budoucnu směřovat a co chce dělat. Již před nástupem měla možnost poznat svůj učební vzor, který ji zároveň motivoval ve studiu.

Karolína: *„Během střední pedagogické školy, jsem měla možnost navštívit v rámci praxe, málotřídní školu na Moravě, kde paní učitelka vyučovala své žáky velmi netradičně. Měla k žákům odlišný přístup, než je běžné v klasických školách. To mě natolik zaujalo, že jsem si řekla, že tímto směrem bych se chtěla také ubírat. Věděla jsem, že v budoucnu chci učit.“*

V následujícím případě se jedná o **vnější motivaci** nástupu na školu. Pregraduální příprava jako nástroj k dosažení příslušného titulu.

Lukáš: *„Když jsem si vybíral, kam půjdu na vysokou školu, rozhodoval jsem se především podle toho, kde se následně budu moci uplatnit. Jelikož umím hrát na hudební nástroje, vyučoval jsem hru na housle soukromně v rodinách. To mě vedlo k tomu, využít něco, co se mi celkem daří a stát se učitelem.* ***Jak už to v dnešní době bývá, na vše je dnes potřeba titul.“***

Očekávání od pregraduální přípravy se u respondentů liší. Najdou se případy, které uvádějí, že na začátku měli od studia velká očekávání, často očekávali hotové rady a návody. **Pedagogiku tedy vnímali spíše jako aplikační věc**. Na druhé straně se našli i respondenti, kteří uvádějí, že žádná očekávání neměli.

Barbora: *„Nijak zvlášť jsem nad tím nepřemýšlela, žádné očekávání jsem neměla,* ***podstatné bylo pro mě získat titul****, abych mohla vykonávat své vysněné povolání****. O tom, co mi škola může poskytnout, jak mě může obohatit a jaká je to pro mě šance, jsem začala přemýšlet až ke konci studia*** *“*

Lukáš: *„Od studia jsem žádná velká očekávání neměl, pro mě bylo důležité dostat se sem na školu a dodělat ji. Možná jsem čekal, že mi škola dá průpravu, jak jednat s žáky a jak si sjednat a následně udržet autoritu.“*

Na druhou stranu očekávání od pregraduální přípravy, bylo poměrně povrchní. Toto očekávání u respondentů však není ojedinělé. Zde můžeme vidět, jak se postoj v průběhu praxe mění.

Karolína: *„****Bláhově jsem si představovala, že zde dostanu přesné návody jak vystupovat před dětmi, jak reagovat na různé situace. Najednou zjišťuji, že na to žádné obecně platné návody nejsou, na vše si musím přicházet sama.“***

Petra Š: *„Od studia jsem očekávala hlavně to, že* ***po ukončení budu hotová paní učitelka****, že přijdu do praxe a už budu vědět co a jak. Rozhodně mé představy nebyly takové, jaká byla potom realita, jak od studia, tak od samotného vyučování. Většina studia mi připadala jen jako biflování čehosi nazpaměť.“*

Zde již je patrné, že výpovědi absolventů jsou ovlivněné prvotním šokem, který je výše v teoretické části popsán, dle Šimoníka (1994).

2.5.2 Během studia

Memorování

První roky studia vnímají respondenti z této skupiny velmi podobně, jako respondenti z první skupiny. Velké nároky a množství předmětů, které se museli zvládnout během semestru, vedlo studenty k biflování, bez vlastního pochopení. Stejný problém nastal u předchozích výzkumných skupin.

Z první výpovědi, můžeme pozorovat, že **student si nenašel kladný vztah ke studiu.** Postupně upadl do pasivity, kterou považoval za nejjednodušší a časově nejméně náročnou.

Lukáš: *„První rok vnímám jako zátěžový test, bylo toho na mě opravdu moc. Spoustě informací jsem nerozuměl, byli pro mě dost abstraktní. Bohužel nebyl čas doufat, že to pochopím, takže jsem se to „našprtal" a u zkoušky to prošlo. Pak jsem tenhle model používal dál. Musel jsem se nějak přizpůsobit, bral jsem to jako školu,* ***mě osobně škola nikdy nebavila****, takže žádná novinka."*

Karolína: *„Začátek studia byl pro mě* ***velmi náročný****, hlavně proto, že jsme měli mnoho předmětů a ve většině z nich, jsem* ***postrádala vlastní přesvědčení a pochopení, proč se je vůbec učit****. Doufala jsem, že začneme praxemi, to se bohužel nestalo. Postupem času, jsem upadala do depresí a* ***chtěla jsem to vzdát****.* ***Časem jsem neměla chuť ani do praxí, které byli před námi. V pátém ročníku se to zlomilo a do praxe jsem se začala opět těšit****. I studium mě více bavilo a zajímalo, byl zde konečně čas zaměřit se na to, co mě samotnou opravdu zajímalo. Nyní něco podobného prožívám v reálné pedagogické praxi, střídá se u mě nadšení a stagnace."*

Hlavní příčina upadání studentů do pasivity je především mnoho teoretických předmětů, které nejsou následně propojeny s praxí. Pro studenta **bez praktické zkušenosti**, jsou **teoretické informace abstraktní a velmi špatně uchopitelné**. To právě vede k onomu biflování. Častým problémem se také jeví uchopení daných předmětů vyučujícím. Studenti pak upadají, stejně jako první skupina respondentů do mírné apatie. U studentů se také projevovaly, v teoretické části popsané, příznaky syndromu vyhoření. Nejdříve bylo nadšení, velká očekávání, které střídalo období stagnace, u některých se dále vyvíjelo k frustraci a k apatii.

Lukáš: *„Většina předmětů mi přišla zbytečná, nebo spíše zbytečná pro mě, jako pro začínajícího učitele. Psát seminární práce na témata, která jsou velmi známá a v každé druhé pedagogické knížce tisíckrát popsaná, mi nepřišlo efektivní. Kolikrát, jsem si říkal, že to stejně lépe nemohu napsat. Podle mého názoru to nebylo k ničemu mě, ani vyučujícímu, ani spolužákům.* ***Až nyní v praxi mám potřebu si dohledávat, pročítat různé informace. Protože se mě to aktuálně dotýká.****“*

Karolína: *„Nemohu říct, že bych byla vzornou studentkou, jelikož bylo teorie opravdu mnoho a já* ***nechápala smysl, proč se to učit, přešla jsem k memorování.*** *Tenkrát mi to naprosto vyhovovalo.“*

Pohled na průběžné pedagogické praxe

Lukáš: *„Nemohu říci, že by šlo přímo o praxe, ale vnímám to, spíše jako náhled. Člověk* ***si nezkusil nést celou odpovědnost****, vždy tam byl někdo, kdo děti ztišil, popřípadě zasáhl. Na druhou stranu jsem měl pocit, že se více vyzdvihovaly zápory, kterých jsem se během praxe dopustil, než klady. Časem jsem si řekl, že experimentovat nebudu a budu dělat osvědčené metody, pak mě sice nekritizovali, ale praxe jsem vnímal jako otravu.* ***Náznak praxe vnímám spíše až souvislou praxi v pátém ročníku, to už se podobá více realitě****.“*

Karolína: *„Z průběžných praxí jsem byla poměrně rozpačitá, bohužel to vedlo k mému ještě většímu nezájmu o studium, tam jsem začala poprvé pochybovat o tom, zda vůbec chci jednou učit.* ***Nenacházela jsem zde žádný učitelský vzor****. Také se nám nedávala taková důvěra, vše bylo pro nás velmi zjednodušené, nemuseli jsme řešit nic jiného, než co se týká samotné výuky. Něco jiného to bylo při souvislé praxi, tam už jsem měla možnost zkusit si opravdu fungovat, tak jako funguje učitel. Škoda, že nebylo více souvislé praxe, než průběžné. Na druhou stranu všechno zlé pro něco dobré, díky první praxi, jsem si uvědomila, že tíhnu spíše k alternativnímu pojetí vyučování, než ke klasickému. “*

2.5.3 Po skončení studia

Hlavním tématem, které se u této skupiny respondentů objevuje, je pojetí role učitele. Z výzkumu vyplívá, že během studia se nepřipravovali na roli učitele komplexně. Pregraduální přípravu považovali za rozšiřování vědomostí tak, aby je byli schopni dále předávat. Až s nástupem do přímého pedagogického procesu zjistili, co vše obnáší role učitele. Z tohoto hlediska na pregraduální přípravu nahlížejí jako na nedokonalou často i nedostačující. Během pedagogických začátků záhy zjistili, jaké oblasti je třeba si doplnit a doučit.

Lukáš: *„Když jsem nastoupil do přímé pedagogické praxe, pár měsíců jsem se v tom plácal. Vědomostně jsem byl připraven, **ale netušil jsem, jak k tomu celému přistupovat**. I když jsem absolvoval během studia jak teoretické předměty, tak didaktické, kde jsme si vysvětlovali různé metody, které mohu použít, **v praxi jsem tyto poznatky neuměl propojit**. Během studia, především během praxí se opomíjelo to, co se děje mimo samotnou výuku. **Hlavním problémem byla kázeň**, teď vím, že to byla **moje chyba**, nedal jsem dětem jasné mantinely a také jsem nevěděl, jak přesně k dětem přistupovat. Po pěti letech studia velký paradox. Nakonec jsem přešel na improvizaci a řídil se tím, jak se situace vyvíjí.“*

Karolína: *„Sice teorie a didaktik bylo v průběhu studia dost, když jsem začala sama učit, dost jsem se v tom plácala. I když jsme si mnohokrát popisovali různé metody, při výuce jsem si nikdy na žádnou nevzpomněla. Nerada to přiznávám, ale vždy jsem se uchýlila k tomu, co jsem jako já dítě, zažila od učitelů. Měla jsem to v sobě více vryté, s tím se snažím neustále bojovat. Ze začátku jsem prožívala velmi často neúspěšné hodiny. **Pět let studia vnímám jako teoretickou přípravu, zbytek se musím teprve naučit**. Nechci, aby to vyznělo, že studium bylo zbytečné, to rozhodně ne, ale na mou profesi mě to připravilo tak z jedné třetiny. To samozřejmě nemusí být nutně vina školy.“*

Karolína se na rozdíl od Lukáše k improvizaci zatím neschýlila, pociťuje na sobě značnou únava, především v začátcích, pedagogické kariéry. Není samostatná, v pedagogické činnosti se příliš fixuje na přípravu a postrádá zpětnou vazbu, jak byla zvyklá z praxí v rámci studia.

Karolína: *„Jsem opravdu **vyčerpaná, hlavně z příprav**, které dělám tak, jak jsem se během studia naučila. Vše mít pečlivě promyšlené a připravené. Během průběžných praxí jsem na to měla dostatek času, ale nyní když učím každý den, je to náročnější. **Každý den strávím přípravami minimálně 4 hodiny**. Také materiálně si připadám, že mám holé ruce. Během studia jsem byla lhostejná k různým radám, přišlo mi to, že to pro mě není aktuální. Teď toho lituji. "*

Petra Š.: *„Jsem ráda, že už mám školu za sebou, na druhé straně, jestli si studenti myslí, že praxe je o něco lepší, tak rozhodně ne. Nejhorší jsou ty začátky. Byla jsem vhozená do vody. Měla jsem bohužel hned ze začátku smůlu na žáky. Vůbec neposlouchaly. Rodiče byli ještě horší. Pořád jsem musela řešit nějaké stížnosti, vlastně to se nezměnilo. Nějak mi to všechno znechutilo profesi učitele. Když jsem nastupovala jako učitelka, byla jsem opravdu nadšená, potom jsem zjistila, že v reálu to funguje úplně jinak, než jak nám bylo řečeno na fakultě. Časem jsem si na to zvykla a začala ignorovat. Děti zneužívaly toho, že jsem mladá a nezkušená. Potom už jsem si tedy řekla, že nemá cenu do toho dávat tolik energie. Takže nějak přežívám"*

Petra na mě zanechala velmi silný dojem. V průběhu jejího vyprávění, jsem si v hlavě skládala fáze vyhoření. Mám takový dojem, že Petru postih syndrom vyhoření. Bylo to patrné již po rozhovorech. Sice původně souhlasila s rozhovorem, ale jeho průběh nebyl vůbec hladký. Petra ze začátku odpovídala velmi stroze, nic nechtěla zbytečně rozvádět. Nakonec se mi však podařilo Petru trochu rozmluvit.

2.5.4 Postoj k vlastnímu osobnostnímu rozvoji

U Lukáše pozoruji osobnostní rozvoj. Na začátku pedagogické činnosti měl problémy, byl nejistý, velký posun zaznamenávám právě v tom, že se oprostil od jakýchsi návodů, popsaných metod a začal sám bádat a reagovat na situaci. Ač během studia byl spíše pasivní k pregraduální přípravě, nyní co se týče vlastního zavíjení, je poměrně aktivní.

Lukáš: *„Nemohu říci, že bych se cítil jako hotový učitel.* ***Neustále se snažím zlepšovat se****, dohledávat si různé informace a to především v pedagogice a psychologii. Snažím se co nejvíce se přiblížit dětem. Pochopil jsem, že když dětem porozumím, i výuka se mi bude lépe plánovat. Občas mi přijde, že na tohle hledisko se v Českém školství zapomíná. Sice se neustále snažím dovzdělávat, do školy bych se rozhodně nevrátil. Bohužel si ze studia neodnáším pocit, že bych se nějak osobnostně rozvinul.* ***Vyhovuje mi samostudium****, když vyvstane nějaký problém, řeším ho, dohledávám si informace konkrétně k dané situaci.* ***Ve škole to bylo vytržené z kontextu****, psát seminární práce na něco, které jsem si v praxi neuměl ani představit.“*

Poslední otázku, kterou jsem respondentům položila, bylo, zda by něco poradili studentům z nižších ročníků, které přímá pedagogická činnost teprve čeká.

Lukáš: *„Nebuďte tak upjatí a berte to s nadhledem, nebojte se improvizovat.“*

Karolína: *„Doporučují, aby se studenti zaměřovali na pozitivní věci, než na ty negativní. Vždy jde vše udělat lépe, naše profese je o nekonečném hledání správných cest. Nebojte, žádný učený z nebe nespadl.“*

Petra Š.: *„Nic bych nedoporučila, já si také musela na vše přijít sama.“*

Barbora: *„Přeji všem začínajícím učitelům pevné nervy, je to opravdu síla.“*

2.6 Shrnutí a závěr

V této kapitole se vracím zpět k původním výzkumným okruhům, které díky výzkumu mohu více rozebírat a osvětlit je.

Motivace k zahájení studia

Z výzkumu nelze jednoznačně definovat, zda studenti měli k zahájení studia vnitřní či vnější motivaci. Většina z nich má skutečný zájem o obor. Uvádějí, že od malička se chtěli stát učiteli. Zde však již nacházím rozdíly, z jakých důvodů se chtěli věnovat právě tomuto povolání. Během rozhovoru se mi jedna respondentka zmínila, že od malička chtěla být paní učitelkou, protože ji bavilo řídit skupinu lidí a chtěla být váženou a uznávanou osobou. To není příliš vyhovující motivace ke studiu, lze pouze doufat, že se jednalo pouze o prvotní impuls, skutečný zájem o studium a učitelství samotné přijde později. Jak uvádí také H. Lukášová, studenti jsou stále rozvíjející se osobnosti. Dále upozorňuje, že mladý člověk (student), který se nachází v období adolescence, si při vstupování do přípravy k učitelství prohlubuje zároveň i svou vlastní osobní autonomii v sebepojetí. Životní cesta, směr, je tedy určována vzájemným vztahem osobnostní a profesní identity. (Lukášová, 2015, s. 15)

Většina studentů mi pak odpovídala, že obor je zaujal především proto, že **je baví práce s lidmi**, domnívají se, že by je tato **práce mohla v životě dále naplňovat**. V obou případech lze vysledovat, že **motivace stát se učitelem je vnitřní**. Před zahájením studia má tedy většina respondentů skutečnou motivaci stát se učitelem.

Většina studentů už před samotným nástupem považovala pregraduální přípravu jako nástroj k získání titulu a dosažení vysněného povolání. Skutečný zájem o studium, těšení se na možnost získávání nových poznatků jsem zaznamenala jen minimálně. Převládá zde **vnější motivace**. Takto uvažují nejčastěji studenti, kteří před zahájením studia neměli možnost žádné přímé práci s dětmi. Ti co takovou možnost měli, si uvědomují, že studium není pouze nástroj k dosažení jakéhosi osvědčení, ale také zdroj k získávání profesních kompetencí, které jim pak pomohou k výkonu svého povolání. Tam spatřuji naopak motivaci vnitřní.

Motivace v průběhu studia

Motivace v průběhu celého studia je nestálá. V průběhu studia se intenzita zaujetí v nepravidelných cyklech mění od aktivity po pasivitu. Názory jednotlivých respondentů se více méně shodují. Začátkem studia je většina motivovaná novou životní etapou. Mají z ní jisté obavy, ale zároveň se těší. Po prvním semestru nadšení střídá zklamání, převažují teoretické předměty, bez praktického zaměření. Nároky na studenty jsou spíše kvantitativní, nežli kvalitativní. Studenti se cítí být zahlceni množstvím předmětů a uniká jim jejich samotná podstata. Tento dojem se však do třetího semestru nijak nemění. Motivace tedy klesá.

V průběhu třetího semestru se zájem o studium u většiny studentů opět zvyšuje, po týdenní náslechové praxi. Tento rychlý nárůst však netrvá příliš dlouho. Nadšení opět střídá zklamání z průběhu a organizace studia. Respondenti uvádějí, že jim chybí více praxe a praktických předmětů, v dosavadním průběhu studia. Postupně reagují na (z jejich pohledu) velké množství předmětů a začínají tomu přizpůsobovat i svůj postoj ke studiu – přecházejí k mechanickému memorování poznatků, které na konci semestrů předvedou vyučujícím, aby mohli tyto informace vypustit a uvolnit tím prostor informacím novým.

Zlom v motivaci nastává paradoxně až s blížícím se ukončením studia, zhruba v osmém a devátém semestru studia. Z pohledu studentů pregraduální příprava není již tak náročná. Na druhé straně studenti zažívají průběžné praxe, kde však někteří narážejí na rozdíly mezi teoretickou a praktickou přípravou. Tyto rozdíly popisuje např. Švec (1999) a Šimoník (1994). Praxe, do té doby jimi vyžadovány, v tomto momentě působí jako neúčelné, zkreslené, často jimi samotnými odmítané. I když je toto období oproti předchozím podstatně klidnější (studenti dostávají prostor na psaní diplomových prací, nebo k nástupu do pedagogického procesu na zkrácený úvazek) mnoho studentů této možnosti nevyužívá. Nemají chuť vlastní iniciativou dělat něco navíc. Jsou motivováni představou, že absolvováním bude vše jiné, učitelství je začne bavit a nenastane žádný problém, tak jaké zažívají při průběžných praxích. Studenti se těší z blížícího se konce studia, avšak i přes to, často upadají do mírné letargie a skutečný konec školy paradoxně uměle oddalují. Motivace ke studiu se neustále proměňuje.

Postoj k pregraduální přípravě během studia

S předchozím bodem úzce souvisí otázka samotného postoje ke studiu. Po nástupu studia je postoj studentů velmi zodpovědný. Studenti se snaží plnit stanovené požadavky, jak nejlépe samy dovedou. „Kámen úrazu“ však nastává hned **v průběhu prvního ročníku**. Předmětů je velká spousta a **studenti se cítí být přetíženi**. První ročník je pojímán jako zátěžový, často slangově nazývaný jako síto, během kterého má zůstat zdravé jádro. První ročník opravdu funguje jako síto, ale z vlastních zkušeností vím, že podobně funguje i druhý, potažmo třetí ročník. Otázkou je, zda studenti, kteří zůstanou a vytrvají, jsou právě ten zdraví základ. Často totiž působí dojmem, že spíše rezignovali, ale snaží se držet, „zuby nehty“, i když o studium ztrácí skutečný zájem.

Z pocitu beznaděje, že pečlivě nemohou proniknout do jádra všech předmětů, které během jednoho semestru mají, **začíná většina studentů**, která dosud vytrvala, **stagnovat** a mění strategii ve studiu. **To vede k tomu, že se student postupně naučí přijímat poznatky bez hlubšího myšlení**, mezi studenty panuje spojení **„našprtám se to a hotovo“**. Tak to bohužel i bývá. Student se látku nenaučí v pravém slova smyslu, **pouze** ji **memoruje**, následně u vyučujícího interpretuje a s koncem semestru, předmět opět vypouští a maže z paměti. Tyto modely, ke kterým jsou studenti z jejich pohledu na začátku studia více méně dohnáni, používají ve většině předmětů i nadále po zbytek studia.

Postoj k pregraduální přípravě je laxní a povrchní. Přijde-li požadavek propojení teorie s praxí, studenti toho nejsou schopni. Tuto problematiku také popisuje Švec (2005), také ji výše zmiňuji v teoretické části. (Např.: Vašutová, 2008; Spilková, 1997 a 2004; Švec, 2005). Studenti se nenaučili proniknout do podstaty věci, aby pak naučené mohli prakticky využít. Neumí se učit. **Neumí studovat**. **Nechtějí**. Přijde-li požadavek praktického ražení, student se opět musí učit teoretickou stránku znovu, aby ji nyní mohl využít v praxi. Tento problém souvisí samozřejmě i s tím, že student nemá možnost v době osvojování učiva propojit teoretickou stránku s praktickou. Ovšem, když tu možnost má, jednoduše to nedovede. Podobný problém nastává při praxích. Studenti, aby mohli předávat požadavky dál, musí jim především sami porozumět a nemít je pouze povrchně namemorované.

V okamžiku, kdy je vyvíjen požadavek na studenta, aby pronikl do hloubky látky, není toho schopen. S problematikou postoje ke studiu se nám otevírá další okruh mých původně stanovených výzkumných otázek.

Pohled na pregraduální přípravu

Pregraduální příprava je jedna z částí pedagogické přípravy. Jestliže, téma mé diplomové práce zní Pedagogická příprava očima jejich absolventů, měla bych v tomto bodě popsat, jaký pohled tedy studenti mají na pregraduální přípravu. Odpověď na tuto otázku jde ruku v ruce s předchozími body. **Jejich pohled je totiž ovlivněn motivací a postojem k pregraduální přípravě.** Výše jsem uvedla, že postoj studentů k pregraduální přípravě není nijak zvlášť příznivý a ideální. To se proto odráží i v jejich pohledu.

Z většiny dotazovaných odpovědí vyplývá, že pregraduální příprava v jejich očích byla rozhodně nedostatečná. Pojetí pedagogické přípravy, které by měla být součástí příprava pregraduální, je trefně vymezena Vašutovou: „Pedagogickou přípravu tedy můžeme pojímat jako jakýsi soubor znalostí, schopností a zkušeností.“ (Vašutová, 2001, in Walterová s. 30). Takto komplexně ji studenti však nevidí. Tento názor zastávají jak stále ještě studenti pregraduální přípravy, tak i její absolventi, kteří své tvrzení mohou opřít o pedagogické zkušenosti. **Absolventi** se nejčastěji na **začátku své profesní dráhy potýkají s kázeňskými problémy**. **Nevědí jak přistupovat a porozumět žákům.** Do značné míry to připisují pregraduální přípravě. Avšak, jak jsem popsala již na začátku své diplomové práce, pregraduální **příprava** není pouze o aktivní účasti vyučujících, ale **je především o aktivní účasti vyučovaných**. Studenti zastávají stanovisko, že pregraduální příprava je nedostatečná, protože je nevybavila na všechny problémy, se kterými se v přímé pedagogické praxi následně mohou setkávat. **Z toho plyne, že většina z nich považuje pedagogiku za aplikační věc.** Od pregraduální přípravy očekávají, že dostanou jakýsi balíček rad, návodů, postupů, které po aplikaci zajistí, že budou dobrými učiteli.

Ovšem nemohu říci, že by takové povrchní stanovisko měli všichni dotazovaní, avšak většina ho opravdu měla.

Postoj k pedagogické profesi a k vlastnímu osobnostnímu rozvoji

Vztah respondentů k pedagogické profesi se v průběhu studia velmi značně mění. Před zahájením byla většina dotazovaných nadšena, plná očekávání. V učitelské profesi viděli vážnost, prestiž. Byli hrdí na volbu své budoucí profese. První fáze upadání tohoto nadšení probíhá během pregraduální přípravy, kdy jsou studenti zklamaní z průběhu a organizace studia. Postrádají praxe, naopak **pasivně přijímají teoretické poznatky.** Studium tedy nevnímají jako možnost vlastního osobnostního rozvoje, který je připraví na zapojení se do výchovně vzdělávacího procesu, ale za období, které musí „přežít", aby získali potřebné osvědčení, které jim umožní profesi vykonávat. Zde je již patrné jak se postupně vyvíjí jejich stanovisko k učitelské profesi. **Učitelem budu, až získám titul.** Fázi pregraduální přípravy vnímají pouze jako nástroj k získání tohoto statusu. Proto přichází další zklamání s **nástupem do skutečné praxe**, kdy zjišťují, že příslušné **osvědčení**, které získali v rámci studia, **z nich dobré učitele nedělá**.

Toto prozření však spatřuji jen u vyzrálejších osobností, které si dovedou samy uvědomit, že **učitelské poslání je především o neustálém vzdělávání sebe sama a o neustálém objevování. Ti, co tímto procesem neprošli, spatřují hlavní příčinu jejich pedagogických neúspěchů právě v pregraduální přípravě. „Ve škole nás to nenaučili."**

Zapomínají tedy, že velmi stručně řečeno, **učení** je proces, při němž si jedinec vnitřně a vnějšně osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky. Tento proces je ovlivněn motivací jedince a emocionálním stavem. (Nakonečný, 2004, s. 393-412) Z toho tedy plyne, že **jde o aktivní** proces samotného **jednice**, tudíž ho **za něj nikdo jiný udělat nemůže**.

Učitelská profese vyžaduje otevřený přístup k sobě samému a také k okolnímu světu. Činnost učitele při pedagogickém procesu nezahrnuje pouze učení, ale také výchovnou složku. Jak již plyne z názvu, Pedagogika je věda, která se zabývá výchovou a vzděláváním jedinců. (Průcha, Walterová, Mareš 2008).

Význam sebereflexe

Poslední otázkou, kterou jsem se během výzkumu také zabývala, byl význam sebereflexe. Téma sebereflexe přišlo v průběhu psaní mé diplomové práce v podstatě samo. První myšlenka o významu sebereflexe se dostavila, když po provedených rozhovorech se

s odstupem času za mnou respondenti sami vraceli s tím, že by chtěli své výpovědi ještě doplnit nebo pozměnit. To pro mě byl signál, že jsem u nich otevřela potřebu o tématu více přemýšlet. V pedagogickém poli je velmi zásadní vliv sebereflexe. Otevírá to totiž možnost o sobě a svém pedagogickém působení více přemýšlet a uzpůsobovat své další jednání tak, abychom se vyvarovali svých vlastních chyb. V průběhu výzkumu jsem si uvědomila, jak zásadní má vliv i takové pochybnosti sám o sobě. Respondenti mi často uváděli, že si cítí být nejisti v roli učitele. V tu chvíli jsem se zaměřila pouze na jeden pohled, a to proč tomu tak je. Nyní s odstupem času si uvědomuji, že na tom není nic špatného, když o sobě začínající učitel pochybuje. Je to známka jisté sebereflexe. Absolventi tedy přemýšlí o svém jednání a pociťují nedostatky a mezery, které je pak uvádí do rozpaků. Je samozřejmě důležité, aby si uměl student, potažmo absolvent své případné chyby uvědomit. Odhalit proč vzniká nejistota, případná ztráta sebedůvěry a snažit se na tuto situaci reagovat. Sama jsem v průběhu psaní této práce prošla podobným vývojem. Od studenta Učitelství pro první stupeň po začínajícího učitele. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že prvopočátky této profesní dráhy nejsou vůbec jednoduché. Proto je nutné přistupovat k pedagogické činnosti s jistou dávkou pokory.

Jednou z mých otázek v úvodu bylo, zda se mohu na roli učitele zcela připravit, odpověď v průběhu výzkumu sama vyplula na povrch. Vlastně jsem tuto odpověď již předem výzkumu podvědomě věděla. **Nikdy nemůže být člověk na vše zcela připraven.** Neexistuje žádná situace v životě, která by se úplně opakovala, bez jediné změny. Vše, co zažíváme je jedinečné. Je pouze otázkou zkušeností a kondice, jak bude umět člověk na změny a situace pružně reagovat. Učitel není pouze profese, kdy učí ostatní, ale především je na něj kladen požadavek se učit sám celý život.

2.7 Diskuze

Zachytit pedagogickou přípravu očima jejich absolventů byl pro mě velmi náročný a nesnadný úkol. Jak jsem v průběhu psaní této diplomové práce zjistila, téma je sice složité, ale nesmírně zajímavé. Především proto, že dotazovaným se v průběhu výzkumu neustále měnili názory. Jejich osobnosti se vyvíjeli a to, co platilo před týdnem, nemuselo platit ten následující. Obdobným vývojem jsem však procházela také já sama.

Z výpovědí první výzkumné skupiny (studenti bez praxe), bylo patrné, že ta je celkem rozčarována z pedagogické přípravy. Studenti hlavní problém spatřovali v nepřipravenosti na pedagogickou praxi. Jak uvádím výše, nejsem si sama jistá, do jaké míry může škola studenta na pedagogickou profesi připravit. U druhé (studenti učící na zkrácený úvazek) a třetí výzkumné skupiny (absolventi v profesní praxi) se ukázalo, že na přímou pedagogickou praxi opravdu nebyli plně připraveni. Nejednalo se zde o přípravu teoretickou, ale spíše postrádají osobnostní průpravu. Která, jak se ukazuje, je opravdu v rámci pregraduální přípravy výrazně upozaďována (např. Vašutová 2008). Z toho však pramení další problémy. U studentů jde především o laxní a povrchní postoj ke studiu. U začínajících učitelů z toho vznikají problémy daleko složitějšího rázu. Začínající učitelé prochází prvotním šokem, jak popisuje O. Šimoník (1994), s nímž se však bohužel velmi špatně vyrovnávají. Jak sám (Šimoník, 1994) popisuje, tento náraz je velmi stresující a může ovlivnit další dráhu budoucího pedagoga. To jsem pozorovala především ve skupině začínajících učitelů, kdy jedna respondentka měla zjevné problémy na začátku profesní kariéry. Právě z ní mám dojem, že tento prvotní šok, způsobil nabalující se problémy, jimiž je ovlivněna další tři roky od nástupu do přímé pedagogické praxe.

Pedagogická příprava očima jejich absolventů, není tedy plně pokryta, hlavní úskalí vidím v upřednostňování teoretické přípravě nad osobnostní.

2.8 Osobní dodatek

Během psaní jsem získala spoustu cenných rad a zkušeností. Měla jsem možnost sledovat vyvíjející se a zrající osobnosti. Cílem mé práce nebyl rozhodně poukazovat na nedostatky a hanit práci jiných, nebo vinit druhé z vlastních neúspěchů.

Je nesporné, že právě takto zvolené téma mi mimo odpovědí, na kladené otázky v rámci výzkumné části mé diplomové práce, mi často pomohlo orientovat se ve svém vlastním studiu, v prožívání. Největší vývoj tedy zaznamenávám sama u sebe. Se psaním diplomové práce jsem začala ve čtvrtém ročníku, kdy jsem ještě neměla téměř žádné pedagogické zkušenosti. Téma mě však zajímalo, jak již jsem zmínila v úvodu, především kvůli své vlastní budoucnosti. Chtěla jsem zjistit, co asi budu prožívat za rok, za dva. Některé mé prvotní názory na respondenty byli celkem dost naivní a nezralé. Zároveň jsem si uvědomovala, že mi dělá značný problém udržet si od diplomové práce patřičný odstup. Téma se mě totiž bezprostředně týkalo. Většina respondentů, zvláště z první výzkumné skupiny, byli zároveň mí spolužáci a především kamarádi. Musím pravdivě říci, že jsem spoustu názorů a prožívání s nimi sdílela a shodovala se. Psaní pak bylo pro mě o to těžší. Během výzkumu, kdy jsem měla možnost hlouběji nahlédnout do problematiky začínajícího učitele, jsem začala propadat mírné panice. Toto období bylo ještě přede mnou a já už předem věděla, co za problémy mě s největší pravděpodobností čeká. Na druhé straně, když jsem sama vstoupila do přímé pedagogické praxe, byla jsem již vyklidněná. Věděla jsem, že profesní náraz, který zažívám, není nic výjimečného, a že se s ním musím co nejrychleji vyrovnat a nepodléhat mu. Dále jsem si uvědomovala, že k profesi učitele musím přistupovat pozvolna a střízlivě, bez velkých a naivních očekávání, který by mi prohloubil prvotní šok z reality. K pedagogické profesi se tedy budu i nadále přistupovat s pokorou a s otevřeností. Chtěla bych být dobrou učitelkou.

Seznam použitých zdrojů a literatury

FILOVÁ, H. *Osobnostní příprava budoucích učitelů primární školy. Pedagogická orientace* 2002, č. 2, s. 63 -68. ISSN 1211-4669.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN isbn978-80-7454-552-8.

MAREŠ, Jan, ed. *Učíme psychologii: teaching psychology: elektronický sborník příspěvků z konference.* [Brno: Masarykova univerzita. Středisko pro pomoc studentům se specifickými nároky, 2013].

MATĚJČKOVÁ, Lenka. *Kompetence učitele z pohledu pedagogické orientace*. Olomouc, 2012. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce Mgr. Pavel Neumeister, Ph.D.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie.* Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1290-7.

NOTA, Mgr. Josef. *Dialogické jednání jako možnost rozvoje osobnostních dispozic učitele.* České Budějovice, 2014. Disertační práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Doc. MgA. Stanislav Suda, Ph.D.

PEŠEK, Roman a Ján PRAŠKO. *Syndrom vyhoření - jak se prací a pomáháním druhým nezničit: Pohledem kognitivně behaviorální terapie.* 2016. Praha: PASPARTA Publishing, 2016. ISBN 978-80-88163-00-8.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Proměny *primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-86039-41-2.

SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů).* Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace.* Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil, ed. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností.* Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2000. ISBN 8085931877.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.* Praha: ASPI, 2005. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.

VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi.* Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to?. ISBN 80-239-4908-X.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference:* [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.