

**Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta**

Studijní program: Chemie
Studijní obor: Učitelství chemie a biologie pro střední školy



Bc. Kateřina Příbylová

Vliv pregraduálního vzdělání a podpora školního prostředí u začínajících učitelů
biologie/přírodopisu
The Influence of the Higher Education and Support of the School Environment for
Beginning Teachers of Biology

Diplomová práce

Školitel: RNDr. Jiřina Rajsiglová, Ph.D.

Praha, 2018

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci zpracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité informační zdroje a literaturu. Tato práce ani její podstatná část nebyla předložena k získání jiného nebo stejného akademického titulu.

V Praze, dne 31. července 2018

.....
Bc. Kateřina Příbylová

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala své školitelce RNDr. Jiřině Rajsiglové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, které mi v průběhu práce poskytovala, za čas, který mi věnovala a za trpělivost a ochotu, se kterou ke mně přistupovala. Dále bych chtěla poděkovat všem začínajícím učitelům, kteří se se mnou podělili o své životní příběhy, zážitky a názory, bez nichž by nemohla tato práce vzniknout. V neposlední řadě patří obrovský dík mé rodině, která mě podporovala nejen během sepisování této práce, ale také po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy a podpory školního prostředí na průběh jejich prvních let praxe a také jak následně navrhnou pregraduální přípravu a podporu školního prostředí zkvalitnit. Metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které byly realizovány se dvanácti začínajícími učiteli s délkou praxe jeden až pět let. Data byla zpracována metodou zakotvené teorie. Bylo zjištěno, že vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí začínajících učitelů je ovlivněno nejen formou těchto dvou prvků, ale také vnímanými problémy začínajících učitelů, které jsou velmi individuální. Faktory, které stojí za individualitou problémů a následně i názorů začínajících učitelů, jsou v práci diskutovány. Vzhledem k individualitě názorů začínajících učitelů nelze stanovit jednotnou podobu pregraduální přípravy a podpory školního prostředí, která by vyhovovala všem. Na druhou stranu se v názorech začínajících učitelů setkáváme s určitými trendy a jsou tedy v práci prezentovány.

Klíčová slova: začínající učitel, problémy začínajících učitelů, pregraduální příprava budoucích učitelů, podpora školního prostředí, uvádění začínajících učitelů

Abstract

The aim of the diploma thesis was to find out how beginning teachers perceive the influence of the higher education and the support of the school environment in the course of their first years of practice and also how they subsequently propose to improve the quality of the higher education and the support of the school environment. The data were collected through semi-structured interviews with twelve beginning teachers with a one to five years of experience. The data were processed by the method of the grounded theory. It was discovered that the beginning teachers' perception of the higher education and the support of the school environment is influenced not only by the form of those two elements but also by the teachers' perceived problems, which are very individual. The factors that cause the individuality of the problems and subsequently the point of views of the beginning teachers are discussed in the thesis. It is not possible to determine the form of the higher education and the support of the school environment that would suit everyone given the individuality of the beginning teachers' views. On the other hand, there are some trends across the opinions of beginning teachers and thus they are presented in the thesis.

Key words: beginning teacher, problems of beginning teachers, higher education of future teachers, support of school environment, induction of beginning teachers

Obsah

Seznam použitých zkratk	8
Seznam tabulek	9
1 Úvod	10
1.1 Cíle	11
LITERÁRNÍ PŘEHLED	12
2 Profese učitele	12
2.1 Učitel a požadavky na jeho profesi	12
2.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele	13
2.3 Profesní vývoj učitele	15
3 Začínající učitel	18
3.1 Definice pojmu „začínající učitel“	19
3.2 Obtíže začínajících učitelů a jejich příčiny	20
3.2.1 Vnímání obtíže začínajících učitelů v průběhu profesního vývoje	21
3.3 Potřeby začínajících učitelů	25
4 Pregraduální příprava začínajících učitelů	27
4.1 Podoby pregraduální přípravy učitelů	27
4.1.1 Pregraduální příprava učitelů ve státech Evropy	27
4.1.2 Pregraduální příprava učitelů v České republice	28
4.2 Vnímání pregraduální přípravy očima začínajících učitelů	30
4.2.1 Hodnocení pregraduální přípravy očima českých začínajících učitelů	30
4.2.2 Hodnocení pregraduální přípravy očima začínajících učitelů	31
4.2.3 Návrhy začínajících učitelů na zkvalitnění pregraduální přípravy	34
5 Podpora školního prostředí u začínajících učitelů	35
5.1 Formy podpory školního prostředí začínajících učitelů	35
5.1.1 Podpora školního prostředí začínajících učitelů ve státech Evropy	38
5.1.2 Podpora školního prostředí začínajících učitelů v České republice	40
5.2 Vnímání podpory školního prostředí očima začínajících učitelů	41
5.2.1 Hodnocení podpory školního prostředí očima začínajících učitelů	41
5.2.2 Návrhy začínajících učitelů na zkvalitnění podpory školního prostředí	44
6 Strategie jednání začínajících učitelů	44
PRAKTICKÁ ČÁST	47
7 Metodologie výzkumu	47
7.1 Výzkumné otázky	47
7.2 Výzkumná metoda	48

7.2.1	Výběr výzkumného vzorku	48
7.2.2	Tvorba otázek do rozhovoru a metoda získávání dat	50
7.2.3	Metoda zakotvené teorie vyhodnocující a interpretující výsledky	52
8	Výsledky výzkumného šetření	56
8.1	Podpora školního prostředí	58
8.1.1	Přidělení uvádějícího učitele	59
8.1.2	Podpora vedení	61
8.1.3	Kolegiální podpora	64
8.2	Odlišnosti mezi začínajícími učiteli	66
8.2.1	Předchozí zkušenosti začínajících učitelů	67
8.2.2	Emoce	68
8.2.3	Představy o výuce	69
8.3	Problémy z pohledu začínajících učitelů	71
8.3.1	Problémy týkající se interakce a jednání se žáky/rodiči	71
8.3.2	Problémy týkající se výuky a přípravy na ni	74
8.3.3	Problémy týkající se hodnocení žáků	77
8.3.4	Problémy týkající se práv, povinností a administrativy	77
8.3.5	Problémy vyplývající z nedostatečného materiálního zázemí	78
8.3.6	Problémy vyplývající z nevhodné či neexistující podpory	79
8.4	Strategie jednání	80
8.4.1	Žádost o rady od uvádějícího učitele	80
8.4.2	Žádost o rady od kolegů	81
8.4.3	Žádost o rady od vedení školy	84
8.4.4	Vlastní vypořádání se s problémy	85
8.5	Vnímání podpory školního prostředí	89
8.5.1	Uvádějící učitel	89
8.5.2	Vedení školy	92
8.5.3	Kolegiální podpora	96
8.5.4	Materiální zázemí školy	100
8.6	Vnímání pregraduální přípravy	102
8.6.1	Odborná biologická příprava	102
8.6.2	Didaktická složka přípravy	104
8.6.3	Pedagogicko-psychologická složka přípravy	113
8.6.4	Pedagogické praxe	120
9	Diskuze	126
9.1	Diskuze metodiky	126

9.2	Diskuze výsledků	128
10	Závěr	148
11	Seznam použitých zdrojů	150
12	Přílohy	160
	Příloha č. 1 - Výzkumný vzorek	160
	Příloha č. 2 - První verze otázek rozhovoru pro ZU (předvýzkum)	160
	Příloha č. 3 - Vztah mezi specifickými a tazatelskými otázkami	161
	Příloha č. 4 - Seznam kategorií a podkategorií z analýzy dat	162
	Příloha č. 5 - „Pracovní verze“ paradigmatického modelu	162
	Příloha č. 6 - Druhá upravená verze otázek rozhovoru pro ZU	163
	Příloha č. 7 - Seznam kódů z výpovědí začínajících učitelů	164
	Příloha č. 8 - Kódy jednotlivých ZU - vnímání podpory školního prostředí	171
	Příloha č. 9 - Kódy jednotlivých ZU - vnímání pregraduální přípravy	173
	Příloha č. 10 - Nazírání ZU na odbornou biologickou přípravu	175
	Příloha č. 11 - Nazírání ZU na pedagogicko-psychologickou přípravu	176
	Příloha č. 12 - Nazírání ZU na didaktickou přípravu	177
	Příloha č. 13 - Nazírání ZU na pedagogické praxe	178
	Příloha č. 14 - Nazírání ZU na podporu uvádějících učitelů	179
	Příloha č. 15 - Nazírání ZU na podporu kolegů	180
	Příloha č. 16 - Nazírání ZU na podporu vedení školy	181
	Příloha č. 17 - Nazírání ZU na materiální zázemí školy	182

Seznam použitých zkratk

FPE ZČU	Fakulta pedagogická Západočeské univerzity
ICT	Informační a komunikační technologie (<i>Information and Communication Technologies</i>)
ISCED	Mezinárodní klasifikace pro vzdělávací programy (<i>International Standard Classification of Education</i>)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PedF UK	Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
PF JU	Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
PP	Pregraduální příprava
PřF MU	Přírodovědecká fakulta Masarykovy univerzity
PřF UK	Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy
PřF UPOL	Přírodovědecká fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
PŠP	Podpora školního prostředí
SOŠ	Střední odborná škola/školy
SŠ	Střední škola/školy
SVP	Specifické vzdělávací potřeby
UU	Uvádějící učitel(é)
VH	Vyučovací hodina/hodiny
VŠ	Vysoká škola/školy
ZŠ	Základní škola/školy
ZU	Začínající učitel(é)
ZV	Zpětná vazba
Ž	Žák/žáci

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Minimální standardy pro přípravu učitele primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání jako celek (tj. Bc. + NMgr., event. Mgr.) (upraveno dle Mareše, 2005).

Tabulka č. 2 - Přiřazení kategorií ke konkrétním subkategoriím paradigmatického modelu

Tabulka č. 3 - Stručné charakteristiky začínajících učitelů (dále jen ZU), kteří byli vybráni do výzkumu.

Tabulka č. 4 - Znázornění vztahu mezi specifickými a tazatelskými otázkami a barevné propojení s paradigmatickým modelem, který vznikl po provedení předvýzkumných rozhovorů.

Tabulka č. 5 - Seznam kategorií a podkategorií vytvořených po analýze předvýzkumných rozhovorů

Tabulka č. 6 - Seznam kódů vyplývající z výpovědí začínajících učitelů uskupených do podkategorií a kategorií

Tabulka č. 7 - Prezentace kódů pohledem jednotlivých začínajících učitelů se zaměřením na vnímání podpory školního prostředí (dále jen PŠP)

Tabulka č. 8 - Prezentace kódů pohledem jednotlivých začínajících učitelů se zaměřením na vnímání pregraduální přípravy (dále jen PP)

1 Úvod

Začátky v nové profesi jsou pro každého absolventa vysoké školy náročné, a to hned z několika důvodů. Nováček se ve svém novém povolání ocitá v neznámém prostředí, ve kterém je nezbytné se zorientovat, seznámit se s novými kolegy a doučit to, na co jej převážně teoretická vysokoškolská výuka nepřipravila. Tento scénář by se dal aplikovat na převážnou většinu profesí včetně profese učitele. Zároveň si je každý zaměstnavatel vědom toho, co přijetí čerstvého absolventa přináší, a že pravděpodobně nebude dosahovat takových kvalit jako uchazeč, který již za sebou určité praktické zkušenosti má. Dovolují si tvrdit, že tento výrok bude opět platit jak pro ředitele bank, advokátních kanceláří či nemocnici tak pro ředitele škol. To, co však již pro profesi učitele platit pravděpodobně nebude je tvrzení, že čerství absolventi mohou být pro zaměstnavatele atraktivní proto, že budou spíše vykonávat méně náročné pozice za nižší plat. Zatímco méně náročné pozice v mnoha profesích nalezneme (koncipient v právnícké sféře, začínající lékař bez atestace apod.), v profesi učitele žádná takováto „začátečnická“ pozice neexistuje, ačkoliv nižší plat pobírají stejně. Zatímco se tedy většina čerstvých absolventů doučuje chybějící dovednosti a poznatky postupně, jak postupují kariéřním žebříčkem, na začínajícího učitele je vyvíjen tlak v podobě požadavků, které jsou totožné s požadavky na práci jeho zkušenějších kolegů. Je pak velmi individuální, jak se vedení a zbytek kolektivu školy bude k pozici začínajícího učitele stavět. Zda budou veškeré požadavky na práci učitele bez ohledu na jeho statut začátečníka striktně vyžadovány, nebo budou nedostatky začínajícího učitele považovány za přirozenou součást začátků, se kterými se nedá nic dělat, a nebo bude začátečníkovi poskytnuta pomocná ruka, která mu mezery v jeho dovednostech pomůže překonat. O jakých mezerách v dovednostech začínajících učitelů to však mluvíme?

Na základě uvedeného vidíme, že počátky začínajících učitelů jsou velmi náročnou etapou. Není divu, že velká část začínajících učitelů do profese nenastoupí nebo z ní v prvních letech odejde. V dnešní době nedostatku pracovní síly, a tedy i kvalifikovaných učitelů, je nezbytné začít dělat něco pro to, aby stav učitelů neklesal, v lepším případě, aby rostl. V posledních měsících byl učitelům zvednut plat, což mělo zabezpečit setrvání učitelů ve školství a motivovat studenty ke studiu učitelství. Je otázkou, zda pouze finanční stránka může zabránit dalšímu snižování stavu učitelů. Nebylo by přece jen možné zkusit pohnout také jinými stavidly, jako je například podpora pregraduální přípravy či podpory školního prostředí, které mají podle Darling-Hammond (2003) také nezanedbatelný vliv na odchodovost začínajících učitelů z profese? A koho se zeptat spíše než začínajících učitelů?

1.1 Cíle

Abychom zjistili, zda je možné zlepšit podmínky, ve kterých se začínající učitelé nachází, úpravou pregraduální přípravy či podpory školního prostředí, je v první řadě nutné zjistit, jak se začínajícím učitelům po nástupu do praxe daří a jakou roli v tom hraje právě pregraduální příprava či podpora školního prostředí. V případě, že bude některá podoba pregraduální přípravy či podpory školního prostředí označena za původce obtíží začínajících učitelů nebo nebude potřebám začínajících učitelů vyhovovat, pak považuji za nezbytné zjistit, jakým způsobem by začínající učitelé navrhovali tyto nedostatky odstranit.

Pro splnění těchto cílů jsem si stanovila dvě níže uvedené výzkumné otázky.

- Jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy a podpory školního prostředí na průběh jejich prvních let praxe?
- Jaká podoba pregraduální přípravy a podpory školního prostředí by mohla ulehčit počátky začínajících učitelů?

LITERÁRNÍ PŘEHLED

2 Profese učitele

Ačkoliv cílovou skupinou této práce jsou začínající učitelé, považuji za důležité představit začínajícího učitele v kontextu jeho profese. Proto čtenáře v následujících podkapitolách seznámím s požadavky, které učitelská profese na své zaměstnance klade, a s pedagogickými kompetencemi učitele, které jsou předpokladem pro naplňování těchto požadavků. V neposlední řadě představím profesi učitele jako dynamický systém, který je vlivem různých faktorů schopen vývoje.

2.1 Učitel a požadavky na jeho profesi

Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je učitel jedním z mnoha pedagogických pracovníků, kteří v oblasti školství působí, a který by měl být pro svou pedagogickou činnost odborně kvalifikován. Rozsah povinností učitele je pak blíže specifikován např. ve vyhlášce č. 263/2007 Sb., která dále specifikuje pracovní řád pro zaměstnance školy a školských zařízení. Vyhláška říká, že pedagogičtí pracovníci vykonávají ve své pracovní době:

- a) *přímou pedagogickou činností,*
- b) *další práce související s přímou pedagogickou činností, jako např.:*
 - *příprava na přímou pedagogickou činnost a příprava učebních pomůcek,*
 - *hodnocení prací žáků,*
- c) *práce, které vyplývají z organizace vzdělávání a výchovy ve školách, jako např.:*
 - *dohled nad nezletilými žáky ve škole a při akcích organizovaných školou,*
 - *spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence, s metodikem informačních a komunikačních technologií,*
 - *spolupráce se zákonnými zástupci žáků,*
 - *odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání,*
 - *výkon prací spojených s funkcí třídního učitele a výchovného poradce,*
 - *účast na poradách školy,*
 - *studium a účast na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.*

Pedagogický slovník ve své definici učitele uvádí, že: „...k výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.“ (Průcha et al., 2009, s. 261). Pojem „pedagogická způsobilost“ se často nahrazuje pojmem „kompetence učitele“ (Průcha et al., 2009, s. 103–104).

2.2 Znalosti, dovednosti a kompetence učitele

Aby učitel mohl veškeré povinnosti, které jsou od něj očekávány, plnit, je nezbytné, aby disponoval určitými dovednostmi. Gillernová (2003) člení dovednosti do 4 kategorií, a to (1) dovednosti spjaté s obsahem vyučování, (2) dovednosti didaktické, (3) diagnostické dovednosti, (4) sociálněpsychologické dovednosti. Zatímco na oborové, didaktické a částečně i na diagnostické schopnosti je v pregraduální přípravě kladen velký důraz, na sociálněpsychologické dovednosti se podle ní často zapomíná.

Kyriacou (2008, s. 23) dělí dovednosti učitele do kategorií, které respektují každodenní činnosti učitele. Jedná se o (1) plánování a přípravu, (2) realizaci vyučovací hodiny, (3) řízení vyučovací hodiny, (4) ovlivňování klimatu třídy, (5) udržování kázně, (6) hodnocení prospěchu žáků, (7) reflexi a sebehodnocení (evaluace) vlastní práce.

Solfronk (1996) pak tyto činnosti člení do tří kategorií s ohledem na to, za jakých podmínek a s jakým zaměřením jsou učitelem vykonávány.

- Skupina činností (a dovedností), vykonávaných mimo období vlastní výuky, souvisejících s přípravou a hodnocením:
 - dovednost projektovat výuku (příprava koncepce, cílů, výstupů, strategie, standardů);
 - dovednost plánovat výuku (dílní členění, časový harmonogram, příprava na vyučovací jednotky);
 - dovednost práce s pomůckami a učebním materiálem (jejich výběr, technologické postupy, strategie užití, zajištění provozu);
 - dovednost analýzy a vyhodnocení konkrétních výsledků vyučování (opravy písemných prací, individuální a třídní dokumentace apod.).
- Skupina činností, spojená s výukou se zaměřením na učivo:
 - dovednost didaktické transformace učiva (výběr, úprava, přizpůsobení, systemizace učiva);
 - dovednost interpretace učiva (výklad, vysvětlení, argumentace);
 - dovednosti procvičení učiva (výběr operačních struktur, vedení výcviku).

- Skupina činností, spojená s výukou se zaměřením na práci se žáky:
 - komunikační dovednosti - navazování kontaktu, stimulace a motivace žáků;
 - komunikační dovednosti - řízení učební činnosti žáka;
 - dovednosti hodnocení žáka;
 - organizační a řídicí dovednosti při práci se skupinou (třídou) žáků;
 - dovednosti diagnostikovat a hodnotit skupinu žáků;
 - dovednosti sebereflexe a sebehodnocení.

Kyriacou (2008, s. 24) a Shulman (1987) tvrdí, že kvalita učitelových dovedností závisí na jeho znalostech. Aby učitel dokázal plnit své pedagogické povinnosti, je podle Shulmana (1987) důležité, aby měl učitel jakýsi základ znalostí. Tento základ znalostí označuje jako „poznatkovou bázi učitelství“, a dělí ji do sedmi kategorií: (1) znalosti obsahu, (2) obecné pedagogické znalosti, (3) znalosti kurikula, (4) didaktické znalosti obsahu, (5) znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, (6) znalosti o kontextu vzdělávání, (7) znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání. Znalosti se tvoří jednak přejímáním teoretických poznatků či pouček a jednak zažitím určité situace, a jejím zobecněním do teorie. Znalosti pak ovlivňují jednání učitele (Shulman, 1987).

V současné době se spíše než se znalostmi/vědomostmi a dovednostmi častěji operuje s pojmem profesní kompetence. Profesní kompetence v sobě spojují již zmiňované profesní znalosti/vědomosti a dovednosti učitele spolu s jeho postoji, hodnotami, osobními charakteristikami či předpoklady (viz Průcha, Walterová, & Mareš, 2013, s. 130; Spilková, 2004, s. 25; Vašutová, 2004, s. 92). Ačkoliv jsou kompetence učitele chápány mnohými autory takto široce, většina z nich však dále operuje zejména se znalostmi a dovednostmi učitele (např. Švec, 1999; Vašutová, 2004).

Podle Průchy et al. (2009, s. 103-104) či Vašutové (2004, s. 99–104) se kompetence učitele skládají ze dvou hlavních složek: (1) kompetence osobnostní/osobní (např. osobní postoje, hodnotové orientace, psychická odolnost, empatie, zodpovědnost, tvořivost, sociální vnímavost, schopnost řešit problémy apod.), (2) kompetence profesní (kompetence předmětové (znalost předmětu), kompetence komunikativní, diagnostické, sociální apod.). Švec (1999, s. 22-23) k těmto kompetencím navíc přiřazuje kompetenci rozvíjející, která vyjadřuje schopnost učitelova dalšího rozvoje na základě sebereflexe své vlastní činnosti.

Mezi kompetence učitele patří takové způsobilosti, které je nutné získat učením či praxí (pedagogické vědomosti, zkušenosti a dovednosti), ale i takové, které jsou vrozené (např. pedagogické nadání, schopnosti). Kompetence učitele by proto měly být utvářeny

v pregraduální přípravě (Švec, 1999, s. 23). Je však zcela přirozené, že ačkoliv je rozvoj kompetencí podporován během pregraduální přípravy, jsou zde položeny pouze základy (Šimoník, 2004; Vašutová, 2001, s. 30–31). Navíc ne všechny kompetence, případně dovednosti jsou v pregraduální přípravě učitelů v dostatečné míře zahrnuty (Gillernová, 2003; Průcha, 2002b, s. 108). Proto je podle Vašutové (2001, s. 30-31) nutné kompetence dále rozvíjet v průběhu praxe učitele. Podlahová (2004, s. 30) a Průcha et al. (2013, s. 334) dodávají, že v rozvíjení těchto kompetencí může napomoci kvalitní podpora školního prostředí, např. v podobě přidělení kvalitního uvádějícího učitele.

2.3 Profesní vývoj učitele

Po absolvování vysoké školy (dále jen VŠ) se ze studenta učitelství nestává „hotový“ učitel, ale učitel se v průběhu své praxe dále vyvíjí. Pro snazší pochopení toho, čím vším musí učitel, a tedy i začínající učitel, projít, zde představím několik vybraných modelů popisujících profesní vývoj učitele.

Podle Berlinera (1989) prochází učitel během svého vývoje pěti fázemi. První fáze „začátečnická“ trvá jeden rok. Začátečník zjišťuje, že pravidla, která mu byla na VŠ vštěpována, jsou ovlivněna kontextem prostředí a není možné se jimi striktně řídit. V této fázi je přímá zkušenost pro začínajícího učitele cennější než slovní rada. Ve druhém až třetím roce nastává druhá fáze „pokročilého začátečnicka“. V této fázi si začínající učitel propojuje získané zkušenosti s teoretickými pravidly. Začíná chápat, kdy je vhodné se pravidly řídit a kdy ne. Mezi třetím a čtvrtým rokem již „kompetentní učitel“ vědomě rozhoduje o průběhu výuky. Jeho jednání však není stále dostatečně flexibilní, jelikož je založeno na racionálním myšlení. Po pátém roce nastává fáze „zkušeného učitele“, případně fáze „experta“. Učitel se opírá o bohaté zkušenosti. Jednání tak vychází z učitelovy intuice. Postupy jsou zautomatizované a plynulé (Berliner, 1989).

Kugel (1993) popsal pět fází profesního vývoje učitele s ohledem na zaměření jeho pozornosti. V první fázi směřuje učitel svou pozornost zejména k nastavení své role učitele ve třídě. Po úspěšném obhájení své role před žáky přechází do druhé fáze, ve které se snaží hlouběji porozumět vyučovanému učivu. Ve třetí fázi se přesouvá učitelova pozornost od sebe samotného k žákovi. Učitel se snaží o co nejefektivnější předání učiva žákům. Pro čtvrtou fázi je charakteristická učitelova snaha, aby žáci uměli to, co se naučili i použít. V páté fázi je učitelova pozornost zaměřena na podporu žáků v jejich vlastním učení. Analogicky popisují profesní vývoj učitele Richardson a Placier (2001). První fázi označují

jako fázi „přežívání“, druhou jako fázi „zaměření na výukové situace“ a třetí jako fázi „mistrovství“ zaměřenou na výsledky učení žáků.

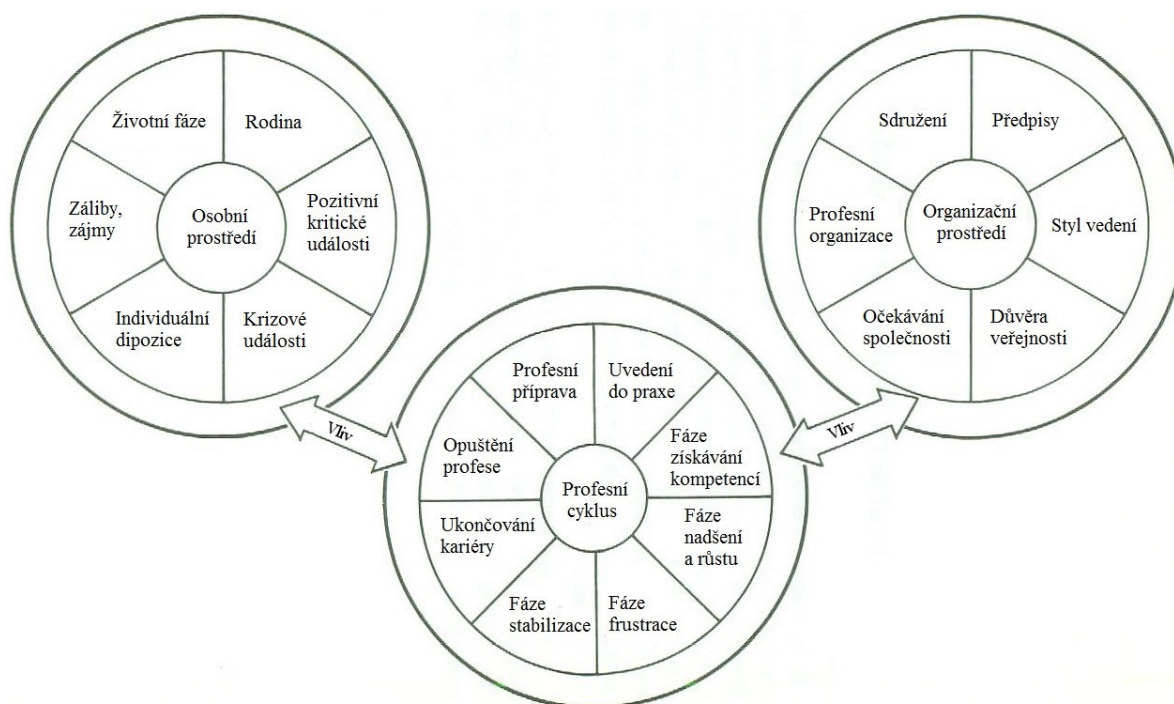
Pro jednotlivé fáze profesního vývoje učitele jsou typické nejen kompetence učitele, ale i druh žádané podpory, jak popsala Katz (1972) u předškolních učitelů. V první fázi „přežívání“ učitel zjišťuje, čeho jsou jeho žáci schopní. V důsledku nesrovnalostí mezi očekávanými úspěchy a realitou může docházet k rozvinutí pocitu nepřipravenosti. V této fázi si učitel nejvíce cení emocionální podpory svých kolegů a okamžité pomoci v případě nesnáží. Na konci prvního roku nastupuje druhá fáze „konsolidace“. Během této fáze se začíná učitel cítit jistěji. Učení žáků mu dělá menší obtíže, než na začátku. Navíc již dokáže identifikovat žáky, kteří mají s učením problémy, a snaží se jim podle svých schopností pomoci. V této fázi začínající učitel nejvíce oceňuje ochotu svých kolegů při zodpovídání jeho otázek směřující ke zkvalitňování výuky. Během třetí fáze „obnovy“, která nastává kolem třetího až čtvrtého roku praxe, začne učitel cítit touhu experimentovat ve své výuce. V tuto chvíli se učitelé rádi inspirují nápady svých kolegů, vítají možnost vzájemných hospitací či video-rozborů jejich vyučovací hodiny (dále jen VH). V poslední fázi „zralosti“, do které se někteří učitelé propracovávají po třech, někteří po pěti a více letech, se pak učitelé zabývají hlubšími filosofickými myšlenkami vztahujícími se k významu vzdělávání apod. V této fázi se učitelé účastní různých seminářů, čtou knihy, aby si svůj pedagogický rozhled rozšířili.

V souvislosti s fází přežívání se můžeme setkat s termínem „šok z reality“ (Veenman, 1984) či „rozbité sny“ (Friedman, 2000). Jedná se o důsledek střetu reality s ideály či očekáváním, které si budoucí učitel v průběhu svého pregraduálního vzdělávání vytvořil (Friedman, 2000). Tento „náraz“ je umocněn také tím, že povinnosti začínajícího učitele jsou od prvního dne stejné jako povinnosti všech ostatních kolegů (Kearney, 2014; Veenman, 1984). Přitom je zcela přirozené, že profesní kompetence začínajícího učitele nemohou být na úrovni jeho zkušenějších kolegů. Nevhodné materiální zázemí, špatné vztahy v rámci kolektivu či psychická nevybavenost učitele pro tuto profesi mohou šok z reality dále posilovat (Průcha, 2002a, s. 207–208). Naopak vhodná podpora, pregraduální příprava či osobní předpoklady mohou rozvoji šoku z reality zamezit (Hagger et al., 2011).

Modely profesního vývoje učitele, které byly v této kapitole dosud představeny, lze označit jako lineární modely. Ačkoliv tyto lineární modely podávají ucelený obrázek o schopnostech a jednání začínajících učitelů, je tento pohled na věc značně zjednodušující. Důvodem je podle Daye (1999, s. 82) fakt, že tyto modely neuvažují učitele jako člověka, ale pouze jako zaměstnance. Podle lineárních modelů je profesní

vývoj učitele pouhým procesem učitelova postupného nabývání profesních dovedností. Přitom podle Daye (1999, s. 29) či Richardson a Placier (2001, s. 907) je profesní vývoj učitele ve skutečnosti mnohem komplexnější a ovlivňují ho faktory, jako např. předchozí zkušenosti učitele (osobní i profesní), pregraduální příprava, profesní kompetence, podmínky školního prostředí včetně podpory školy, dostupných kurzů dalšího vzdělávání či sociálních podmínek. Profesní vývoj učitele nelze jednoduše předpovědět, jak uvádějí výše uvedené modely. O vlivu faktorů na profesní vývoj učitelů se zmiňuje např. Fessler a Ingram et al. (1984, 2003).

Fesslerův model učitelova profesního cyklu nabízí komplexní pohled na profesní vývoj učitele a od předchozích modelů liší zejména ve dvou aspektech. Zaprvé uvažuje, že profesní vývoj učitele je výsledkem spolupůsobení tří oblastí, které se navzájem ovlivňují. Jak Obrázek č. 1 znázorňuje, jedná se o oblasti: osobní prostředí, profesní cyklus a organizační prostředí. Za druhé postup jednotlivými fázemi profesního cyklu nemusí probíhat pouze jednosměrně, ale může docházet k návratu do předchozích fází (Fessler et al., 1984; Fessler & Ingram, 2003).



Obrázek č. 1 - Model profesního cyklu učitele (upraveno dle Fessler & Ingram, 2003, s. 588).

Oblast profesního cyklu je rozdělena na osm částí, které reprezentují jednotlivé fáze profesního vývoje. V rámci fáze „uvedení do praxe“ se učitel snaží o přijetí svými kolegy, žáky a pokouší se dosáhnout optimálních výsledků při řešení každodenních problémů a otázek. Ve fázi „získávání kompetencí“ je hlavní snahou učitele zdokonalit své učební

dovednosti, materiály, hledá nové metody a formy výuky. Ve fázi „nadšení a růstu“ si je již učitel ve své výuce jistý, přesto stále hledá způsoby, jak zlepšit výuku svých žáků. Fáze „frustrace“ přináší učiteli deziluzi ze své práce. Jedná se vlastně o fázi vyhoření, která často postihuje učitele v půlce jejich kariéry, ale výjimkou nejsou ani vyhořelí mladí učitelé. V rámci fáze „stabilizace“ vyučuje učitel na velmi dobré úrovni, avšak jeho profesní růst je pozastaven chybějící snahou se dále zdokonalovat. Dělá pouze to, co je nezbytně nutné. Předposlední fází „ukončování kariéry“ se učitel připravuje na svůj odchod. Poslední fáze „opuštění profese“ nastává vlivem odchodu do důchodu, na mateřskou dovolenou či přechodem na jinou neučební pozici ve školství (např. administrativní) (Fessler et al., 1984).

Jak už bylo zmíněno, ačkoliv učitel těmito fázemi prochází většinou postupně (v cyklu ve směru hodinových ručiček), není neobvyklé, že vlivem negativního působení faktorů osobního prostředí (finanční krize, rozvod apod.) či organizačního prostředí (přidělení třídnictví, ztráta důvěry v kolektivu) dojde k učitelovu návratu do předchozí fáze vývoje či o několik fází zpět (v cyklu proti směru hodinových ručiček). Vlivem pozitivního působení faktorů osobního (podpora rodiny, koníčky) či organizačního prostředí (atmosféra důvěry, organizační podpora), pak zpravidla dochází k opětovné progresi. Učitel se pak na svou původní vývojovou fázi dostává zpravidla rychleji, a to vlivem jeho předchozích zkušeností, což je opět jeden z faktorů osobního prostředí. Učitel navíc nemusí všemi uvedenými fázemi profesního vývoje projít (Fessler et al., 1984).

3 Začínající učitel

Jak už bylo v předchozí kapitole zmíněno, na začínajícího učitele jsou kladeny požadavky obdobné těm, které jsou očekávány od jeho kolegů (Průcha, 2002a, s. 205). Zároveň však, jak modely profesního vývoje učitele (Berliner, 1989; Fessler et al., 1984; Katz, 1972; Kugel, 1993) naznačily, nemá začínající učitel dostatek předpokladů pro to, aby mohl tyto požadavky naplňovat se stejnou efektivitou a účinností. Na základě této skutečnosti se pak můžeme ptát: „V čem konkrétně mají začínající učitelé ve svých počátcích problémy?“ „V čem tkví jejich vnímané nedostatky?“ „A dle čeho můžeme učitele označit jako začínající?“ Tyto otázky se pokusím zodpovědět v následujících podkapitolách.

3.1 Definice pojmu „začínající učitel“

Podle Průchy et al. (2013, s. 377) se za začínajícího učitele považuje: „*učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ Začátkem tohoto období je ukončení pregraduálního vzdělávání. Do kdy je však možné označovat učitele jako začínajícího?

V rámci jednotlivých studií zaměřující se na začínající učitele nacházíme tyto učitele s praxí do jednoho roku (viz Buchanan, 2002; Dropkin & Taylor, 1963; Grudnoff, 2011; Hesson, 2016; Hudson, 2012; Selzer, 2000; Šimoník, 1995; Ulvik, Smith, & Helleve, 2009; Veenman, 1984; Vítečková & Gadušová, 2015), do dvou let (viz Hagger et al., 2011; Meister & Melnick, 2003), do tří let (viz Bezzina, 2006; Fantilli & McDougall, 2009; Chesley & Jordan, 2012; Choy, Wong, Lim, & Chong, 2013; Salazar Noguera & McCluskey, 2017), do čtyř let (viz Mifsud, 1996) či pěti let (viz Kalhoust & Horák, 1996; Menon, 2012).

Důvod nejednotnosti výběru vzorku začínajících učitelů spočívá ve dvou náhledech na problematiku. Autoři prací, kteří za začínající učitele označují učitele do jednoho roku praxe, si uvědomují jistou unikátnost tohoto období. Například Šimoník (1995, s. 9) vidí tento první rok jako období, „*v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.*“ Někteří výzkumníci se proto kvůli jisté specifčnosti a neopakovatelnosti prvního roku zaměřují právě na něj.

Naopak ti, kteří pracují se vzorkem začínajících učitelů s praxí od jednoho roku do pěti let, nahlíží na pojem „začínající učitel“ jako na určitou fázi profesního vývoje učitele. Například Průcha (2002a, s. 198) člení profesní vývoj učitele do tří fází, kdy fáze začínajícího učitele se nachází mezi fází studenta učitelství a zkušeného učitele neboli učitele-experta. Průcha (2002a, s. 198) uvádí, že učitel začátečník je ten, který prochází profesním startem a následující roky i profesní adaptací. Po úspěšné adaptaci se již ze začínajícího učitele stává zkušený učitel, který zažívá profesní stabilizaci a již nepotřebuje soustavnou pomoc svých kolegů. Ačkoliv Průcha popisuje, jak k tomuto přerodu dochází, neuvádí, kdy nastává. Podlahová (2004, s. 15) to zdůvodňuje tím, že: „*začátečnické období je individuální, k roli experta se učitelé propracovávají různě dlouho.*“

V kapitole „2.3 Profesní vývoj učitele“ jsme si mohli všimnout, že autoři délku fáze začínajícího učitele nespécifikují. Navíc v jednotlivých modelech profesního vývoje učitele

si názvy jednotlivých fází neodpovídají. Průcha (2002a, s. 198) vymezuje konec období začínajícího učitele začátkem období zkušeného učitele, pro nějž je typická stabilizace. O fázi zkušeného učitele mluví Berliner (1989) od pátého roku. Fessler et al. (1984) nástup fáze stabilizace časově nespecifikuje vzhledem k faktorům, které délku jednotlivých fází zkracují či prodlužují.

Z výše uvedených modelů, ve kterých se mluví o fázi začínajícího učitele či začátečníka, mohu jmenovat pouze model Berlinera (1989). Podle něj trvá tato fáze první tři roky.

S ohledem na nejednotnost názorů a individuálnost jednotlivých učitelů a prostředí, ve kterém se každý z nich vyvíjí, není možné toto období jednoznačně určit. V praxi se většinou operuje s obdobím do tří či pěti let od doby nástupu. Proto i já budu v této práci označovat jako začínající učitele ty učitele, kteří od absolvování VŠ strávili v praxi maximálně pět let.

3.2 Obtíže začínajících učitelů a jejich příčiny

Nástup začínajících učitelů do praxe je velkým zlomem v dosud poměrně klidném období vzdělávání budoucích učitelů. Neobejde se bez mnohých problémů, obtíží a nesnází, které začínající učitelé zažívají. Je zajímavé, že výzkumy, které se problémy začínajících učitelů zabývají, přináší nezávisle na zemi či době, kdy byl průzkum proveden, velmi podobné výsledky (Kearney, 2014; Veenman, 1984). Veenman (1984) definuje termín „problém“ jako obtíž, která brání začínajícím učitelům v plnění jejich úkolů. Menon (2012) rozčlenil obtíže začínajících učitelů do tří kategorií:

- Obtíže spojené s přizpůsobením se realitě a organizačnímu uspořádání školy.
- Obtíže spojené s otázkami souvisejícími s účinnou výukou žáků a řízením třídy.
- Obtíže spojené s nedostatečně podporující a spolupracující školní kulturou, spočívající zejména v nedostatečné podpoře ředitelů a kolegů.

Pfister (2008) rozlišila následujících šest skupin obtíží začínajících učitelů:

- vnější testování - problémy týkající se přípravy žáků pro státní testování;
- zdroje - problémy vzniklé v důsledku nedostatečných materiálních zdrojů, pomůcek, kurikulárních dokumentů apod.;
- byrokracie - problémy s porozuměním a kontrolou administrativy;
- kolegové - problémové vztahy s kolegy (problémy v komunikaci a spolupráci);

- výuka - problémy týkající se motivace žáků, spravedlivého přístupu k žákům a rodičům, řízení třídy a udržování kázně, řešení individuálních potřeb žáků a jednání s rodiči;
- osobní problémy - pocit frustrace, stresu, vypořádání se s nedostatkem času.

Dunn (2002, dle Cantú & Martínez, 2006) uvedl čtyři skupiny obtíží začínajících učitelů:

- výukové problémy - problémy týkající se hodnocení a motivace žáků, udržení kázně a využívání vhodných metod výuky a hodnocení;
- organizační problémy - plánování a organizace práce učitele, vykonávání administrativních povinností a realizace poradenství a podpory začínajícího učitele;
- sociální problémy - vztahy s kolegy, vedením, rodiči a žáky kulturně odlišných;
- problémy materiální a technické - nedostatečné vybavení.

Příčinami vnímaných obtíží je kombinace dvou faktorů. Prvním faktorem je nedostatečná pregraduální příprava, která nevybaví začínající učitele dostatečnými kompetencemi pro naplnění požadavků profese učitele (Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll, & Gonzalez, 2012; Johnson et al., 2014) nebo je nepřipraví na skutečnou realitu, což může vést až k rozvinutí šoku z reality (Friedman, 2000; Johnson et al., 2014).

Druhým faktorem je nedostatečná podpora školního prostředí, která je často důsledkem zaneprázdnění vedení škol či jejich nedostatečnými dovednostmi v uvádění začínajících učitelů do praxe (Bezzina, 2006; Johnson et al., 2014). Nevhodná struktura podpory a zavedené praktiky školy mohou zbavovat začínající učitele nadšení pro kreativní práci (Johnson et al., 2014).

V následující podkapitole představím několik výzkumů, které se obtížemi začínajících učitelů zabývaly.

3.2.1 Vnímané obtíže začínajících učitelů v průběhu profesního vývoje

Ve studii Dropkina a Taylora (1963) označili začínající učitelé jako nejobtížnější činnost v jejich počáteční praxi udržení kázně ve třídě a komunikaci s rodiči. Následovalo využívání metod a forem učení, dlouhodobé plánování výuky, hodnocení žáků, a přizpůsobení materiálů schopnostem žáků. Za nejjednodušší považovali začínající učitelé organizaci a vedení třídy. Zajímavostí byl fakt, že začínající učitelé, kteří dosahovali v kurzech profesní přípravy během pregraduální přípravy lepších výsledků, hodnotili udržení disciplíny, přizpůsobení materiálů schopnostem žáků, plánování výuky

a vedení třídy jako více náročné, než začínající učitelé s horšími výsledky. Tyto výsledky autoři vysvětlují pravděpodobně hlubším vhledem těchto lépe prospívajících začínajících učitelů, což v důsledku vedlo ke kritičtějšímu hodnocení vlastních dovedností.

Ve výzkumu Šimoníka (1995) měli začínající učitelé největší problémy s činnostmi, pro jejichž úspěšné zvládnutí bylo potřeba hlubšího porozumění osobnosti žáka. Jednalo se o činnosti, jako např. práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně, udržení pozornosti žáků, jejich diagnostika a motivace. Za obtížné zároveň označili jednání s rodiči. Následovaly potíže s řešením neočekávaných situací či kázeňských přestupků žáků. Něco málo přes 50 % dotazovaných považovalo za obtížné aktivizování žáků, zabezpečení individuálního přístupu k žákům či jejich podporu v duševním rozvoji prostřednictvím výchovy. Naopak méně než 50 % respondentů mělo problém se samotným procesem výuky, což obnášelo přizpůsobení výuky věku žákům, komunikaci se žáky, správnou formulaci otázek. Následovaly problémy s administrativou, stanovení obsahu a rozsahu učiva a dlouhodobé plánování učiva. Za ještě méně náročné považovali začínající učitelé hodnocení žáků a organizaci samostatné práce žáků. Za tři nejlehčí činnosti z daného výběru označili začínající učitelé spolupráci s kolegy, využívání pomůcek a vysvětlování nové látky.

Dvacet let od výzkumu Šimoníka (1995) přinesla velmi podobné výsledky práce Vítečkové a Gadušové (2015). Jediným rozdílem v obou pracích byl fakt, že začínající učitelé označili za nejobtížnější činnost administrativní povinnosti, které se v Šimoníkově výzkumu vyskytovaly na posledních místech. Zbytek obtíží zaujal velmi podobné pořadí jako v Šimoníkově práci. To znamená, že za nejobtížnější byla obdobně považována motivace žáků, řízení výuky a kázně, volba vhodných metod, komunikace se žáky, jejich hodnocení či stanovování obsahu a rozsahu učiva. V druhé polovině obtíží, které byly pro začínající učitele méně náročné, se umístily činnosti jako vyučování a formulování cílů, práce s informačními technologiemi (dále jen ICT), realizace naplánovaného učiva, interakce se žáky, vytvoření vztahu s vedením a řešení nedorozumění s kolegy či uvádějícím učitelem.

Vrátíme-li se k výzkumu Šimoníka (1995), zaráží se autor nad tím, že začínající učitelé považují hodnocení žáků či vysvětlování učiva žákům za jedny z nejlehčích činností, ačkoliv se obecně jedná o činnosti vyžadující rozvinuté dovednosti učitele. Jeho vysvětlení je analogické vysvětlení Dropkina a Taylora (1963). Podle Šimoníka (1995) si začínající učitelé učící svým prvním rokem ještě dostatečně neuvědomují náročnost těchto činností. Jejich subjektivní hodnocení se tak může v některých případech od reality

částečně lišit. I z výsledků práce Hesson (2016) vyplývá, že ačkoliv začínající učitelé na začátku svého prvního roku uváděli, že se cítí na odbornou výuku žáků dobře připraveni, již po půl roce pocítovali mezery ve svých dovednostech učivo dostatečně vysvětlit.

Tyto zajímavé nálezy, které Šimoník (1995) a Dropkin a Taylor (1963) ve svých studiích hypoteticky vysvětlili, dále rozvíjí dlouhodobé studie, jako např. práce Choy et al. (2013). Podle ní se studenti učitelství na konci svého studia cítili nejvíce nejistí v udržení kázně ve třídě, dále pak v plánování výuky spočívající ve výběru odpovídajících metod a forem, a ve strategiích učení, což zahrnovalo správný výběr materiálů či forem hodnocení žáků pro efektivní výuku žáků. Po prvním roce výuky pocítovali již začínající učitelé největší zlepšení ve zvládnutí třídní kázně, následně uváděli i zlepšení v plánování vlastní výuky. Naopak nebylo pozorováno zlepšení ve strategiích učení. Na konci třetího roku pak došlo ke zlepšení ve všech třech uváděných oblastech. To, že ke zlepšení strategií učení došlo až během druhého a třetího roku autoři studie vysvětlují pomocí modelu profesního vývoje. Právě druhý a třetí rok je obdobím, kdy se začínající učitel přestává soustředit pouze na své učení a začíná se zaměřovat také na učení svých žáků.

Obdobný trend se stejným vysvětlením pozoroval i Mifsud (1996). Začínající učitelé od dvou do čtyř let praxe se oproti začínajícím učitelům v prvním roce zlepšili ve specifických činnostech prováděných ve třídě (např. vhodné kladení otázek žákům, plánování výuky, volba vhodného jazyka odpovídající úrovni žáků, hodnocení žáků), avšak zlepšení nebylo pozorováno u dovednosti práce s heterogenními třídami a s méně schopnými žáky. Dále měli zkušenější začínající učitelé problém s výukou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Výuku žáků se SVP považovali za těžko zvládnutelnou také začínající učitelé ze studií Fantilliho a McDougalla (2009), Hudsona (2012), Selzer (2000), Bezziny (2006), Chesleyho a Jordan (2012) či Salazar Noguer a McCluskey (2017).

U výuky žáků se SVP je nutné dodat, že dovednostní mezeru v této činnosti nepocítoují pouze méně či více zkušení začínající učitelé. Dle studie OECD (Jensen et al., 2012, s. 55), která srovnávala dovednosti začínajících učitelů a zkušených učitelů, byla právě dovednost jednat se žáky se SVP považována za nejméně rozvinutou, a to téměř ve stejné míře, jak u začínajících, tak u těch zkušených učitelů.

Z výše uvedených studií vyplývá, že za největší problém považují začínající učitelé řízení výuky, konkrétně udržení kázně ve třídě, což učitele ochuzuje o čas pro výuku žáků (Bezzina, 2006; Ewing & Smith, 2003; Haggarty, Postlethwaite, Diment, & Ellins, 2011;

Jensen et al., 2012; Meister & Melnick, 2003; Selzer, 2000; Ulvik et al., 2009). Za nejproblematictější skupinu žáků označili začínající učitelé žáky druhého stupně základní školy procházející obdobím puberty (Buchanan, 2002; Hesson, 2016). Ačkoliv je udržení kázně největší výzvou prvního roku, je to zároveň i největší úspěch, kterého většina začínajících učitelů na konci prvního roku dosáhne (Hudson, 2012). V souvislosti s kázní se začínající učitelé zmiňovali o obtížném vypořádání se s vulgárními či jinými narážkami svých žáků (Ewing & Smith, 2003), problému s motivací neochotných a vzpurných žáků (Chesley & Jordan, 2012) či hledání řešení k množství neočekávaných situací (Ulvik et al., 2009).

Začínající učitelé se často zmiňovali o nedostatečně rozvinutých schopnostech v rámci komunikace s rodiči a zvládnání jejich agresivního chování (Fantilli & McDougall, 2009). Jednání s nimi bylo ztíženo statutem začínajícího učitele, což vedlo k tomu, že rodiče jednali se začínajícími učiteli s despektem (Ewing & Smith, 2003).

Další problémy, které začínající učitelé uváděli, se týkaly naplňování požadavků školy. Díky chybějícímu přehledu začínajících učitelů o tom, jak celý školní rok standardně probíhá, považovali dlouhodobé plánování za velmi obtížně zvládnutelné (Fantilli & McDougall, 2009; Chesley & Jordan, 2012; Selzer, 2000; Ulvik et al., 2009). Stejně tak obtížný vnímali začínající učitelé požadavek naplňování osnov (Bezzina, 2006; Fantilli & McDougall, 2009; Hudson, 2012)

Na rozdíl od českých studií Šimoníka (1995) či Vítěčkové a Gadušové (2015) se začínající učitelé ze zahraničních prací často zmiňovali o náročnosti hodnocení žáků (Ewing & Smith, 2003; Fantilli & McDougall, 2009; Hudson, 2012; Chesley & Jordan, 2012; Ulvik et al., 2009).

Častým problémem plynoucí z nedokonalé podpory školy bylo nedostatečné informování začínajících učitelů o běžných postupech a pravidlech školy (Menon, 2012; Selzer, 2000; Ulvik et al., 2009) či chybějící zpětná vazba. Kvůli její absenci si začínající učitelé nebyli jistí, zda jejich způsob výuky odpovídá standardům školy (Ulvik et al., 2009). V dalších studiích se začínající učitelé negativně vyjadřovali k podmínkám školy, jako například nadměrná pracovní zátěž (Bezzina, 2006; Meister & Melnick, 2003) či nevhodné materiální zázemí pro jejich výuku (Menon, 2012; Selzer, 2000).

Uváděné byly i problémy v kolektivních vztazích, konkrétně nedostatečný respekt od svých kolegů (Ewing & Smith, 2003; Selzer, 2000). Začínající učitelé se zmiňovali o svém obtížném začleňování do kultury školy společně se svými inovativními nápady, což občas souviselo s generační propastí mezi jimi a staršími učiteli (Ewing & Smith, 2003).

3.3 Potřeby začínajících učitelů

V souvislosti s profesním rozvojem začínajících učitelů a jejich podporou se můžeme setkat se studii, které se spíše než na problémy začínajících učitelů zaměřují na jejich potřeby, které však přímo neodpovídají potřebám, které uvádí Maslow ve své pyramidě lidských potřeb.

V souvislosti se vzděláváním učitelů definuje Monette (1977) význam slova „potřeba“ jako: „*vnímaná mezera či nedostatek mezi požadovaným a existujícím standardem.*“ O potřebě je možné mluvit, pokud si učitel své či jiné nedostatky uvědomuje a je zároveň motivován k jejich nápravě (Monette, 1977). Potřeba se pak sama o sobě stává hybatelem učitelova jednání.

Peterson (1989) uvedl tři kategorie potřeb vnímané začínajícími učiteli po nástupu do praxe:

- potřeba profesního vývoje:
 - poznat nové prostředí (žáky a dostupné materiální prostředky);
 - praxí zlepšit své dovednosti, které nebyly pregraduální přípravou postihnuty;
 - naučit se posuzovat účinnost vlastního učení;
 - naučit se běžné postupy jako je řízení třídy či vedení administrativy pro zefektivnění vlastní výuky;
- potřeba socializace, která dává pocit jistoty;
- potřeba citlivé evaluace, která dodá pocit sebedůvěry.

Potřeba profesního rozvoje vzniká na základě uvědomování si svých nedostatečně rozvinutých profesních kompetencí. Potřeba socializace na základě své vnímané nejistoty a potřeba citlivé evaluace na základě vnímané nedostatečné sebedůvěry ve vlastní schopnosti (Peterson, 1989)

Spencer et al. (2018) stanovil pořadí potřeb začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe od nejžádanější po nejméně žádanou: (1) potřeba emociální podpory, (2) potřeba zlepšit se v udržení kázně ve třídě, (3) potřeba mít více nápadů pro zajímavé třídní aktivity, (4) potřeba reflektivního rozhovoru, (5) potřeba možnosti profesního rozvoje prostřednictvím kurzů, (6) potřeba přežít ve třídě, (7) potřeba diskuze o vzdělávacích otázkách, (8) potřeba výzkumu založeného na důkazech.

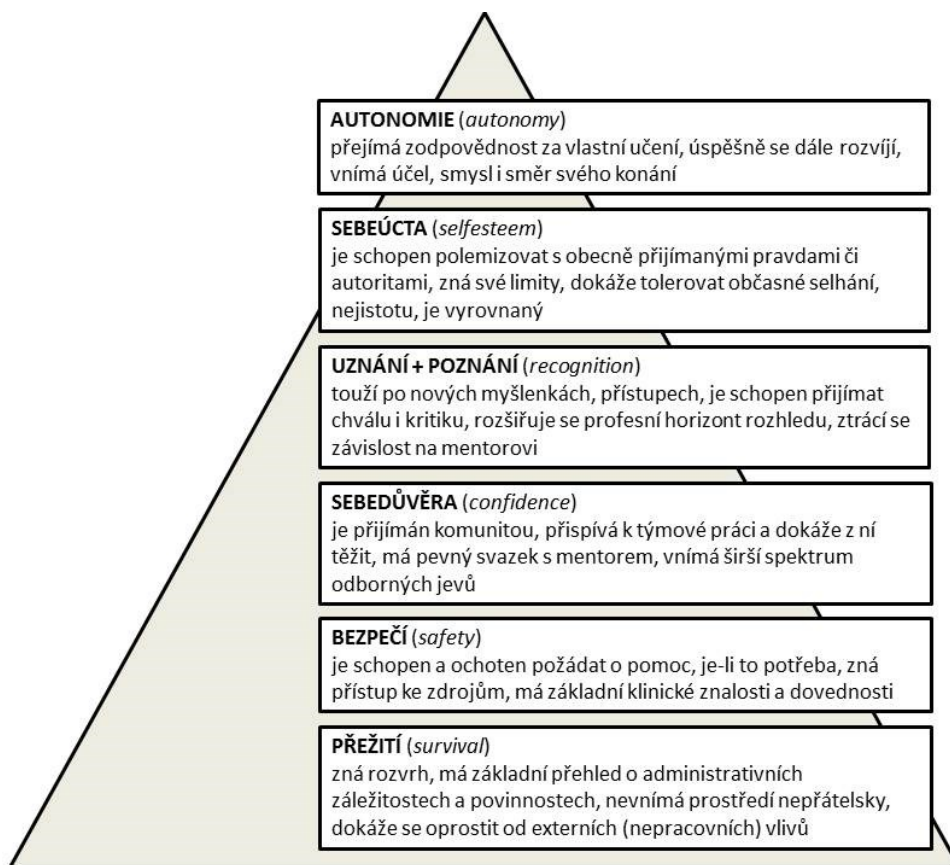
Mezi potřebou emociální podpory a potřebou reflektivního rozhovoru existuje podle Spencera et al. (2018) korelace. Ta souvisí s tím, že reflektivní rozhovor nemusí

sloužit pouze k nalezení slabých a silných stránek v dovednostech začátečníka, ale má také funkci emoční podpory, která začínajícím učitelům pomáhá od pocitu úzkosti.

Členění potřeb začínajících učitelů se dle autorů liší. Bickmore a Bickmore (2010) rozdělili potřeby začínajících učitelů do dvou skupin:

- osobní potřeby - potřeba péče, autonomie, rozvinutí kompetencí, respektu, vypořádání se se stresem, emoční podpora včetně koležiality a přátelství;
- profesní potřeby - nabytí znalostí a dovedností v rámci odborného předmětu, metodách a formách výuky, hodnocení, kázně žáků, motivace žáků a využívání zdrojů a materiálů.

Píšová s Duschinskou et al. (2011, s. 84) se zase inspirovaly modelem hierarchie profesních rozvojových potřeb začínajících lékařů, který byl vytvořen na základě Maslowovy pyramidy lidských potřeb, a adaptovaly jej pro začínající učitele - viz Obrázek č. 2. Stejně jako v Maslowově pyramidě lidských potřeb se učitel snaží naplnit potřeby v dolní části pyramidy, a až po jejich naplnění pokračuje v naplňování potřeb umístěných v pyramidě výše (Spencer et al., 2018).



Obrázek č. 2 - Hierarchie profesních rozvojových potřeb začínajícího učitele (upraveno dle Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 84).

4 Pregraduální příprava začínajících učitelů

Na pregraduální přípravu můžeme nahlížet jako na první etapu profesního vývoje učitele, jejímž cílem by nemělo být pouze odborné vzdělání budoucích učitelů v jejich aprobaci, ale i rozvoj praktických dovedností pro účinné předávání těchto znalostí. Dále by měla poskytnout studentům učitelství přímou pedagogickou zkušenost a naučit je aplikovat teorii v praxi. V neposlední řadě by se měli studenti učitelství naučit sebereflexi pro svůj další profesní rozvoj (Eurydice, 2015, s. 31).

Ne vždy jsou však cíle pregraduální přípravy zcela naplněny, což po nástupu začínajících učitelů do praxe vede často k problémům s výukou, o kterých mluví např. Dunn (2002, dle Cantú & Martínez, 2006). Cílem této kapitoly bude v obecných rysech představit podobu pregraduální přípravy a zjistit, jakou konkrétní podobu pregraduální přípravy považují začínající učitelé za příčinu svých obtíží, ale i úspěchů.

4.1 Podoby pregraduální přípravy učitelů

Podobu pregraduální přípravy představuji proto, abychom se seznámili s tím, co již bylo v této oblasti pro přípravu učitelů vykonáno, a přesto to není podle výše uvedených studií postačující. Zaměřím se zejména na organizační stránku pregraduální přípravy učitelů sekundárního stupně (ISCED 2 a ISCED 3) a poměrové zastoupení jejich jednotlivých složek u nás i za hranicemi naší země, konkrétně v Evropě.

Evropu volím záměrně ze dvou důvodů. Jednak jsou nám země Evropy kulturně nejbližší a vzdělávání pro státy Evropské unie je částečně sjednocováno různými doporučeními či deklamacemi. Zároveň si každá země ponechává vlastní, v některých případech dosti specifickou vzdělávací politiku. Stručně řečeno, podoby pregraduální přípravy budoucích učitelů evropských zemí jsou poměrně pestré, i přes kulturní blízkost. Nebylo by tak teoreticky nemožné se v lecčem inspirovat.

4.1.1 Pregraduální příprava učitelů ve státech Evropy

Pro výkon učitelské profese v zemích Evropy je nutné vysokoškolské vzdělání minimálně bakalářského stupně (dále jen ISCED 6). Tento stupeň vzdělání postačuje pro výuku žáků v jakémkoliv stupni sekundárního vzdělávání např. ve Spojeném království, Maltě či Norsku, zatímco v Belgii, Dánsku a Rakousku postačuje pouze pro výuku žáků v nižším sekundárním vzdělávání. V České republice, Německu, Francii, Lucembursku, Slovinsku, Slovensku, Polsku, Rakousku či Finsku je pak pro výuku

jakéhokoliv stupně sekundárního vzdělávání požadován magisterský stupeň vzdělání (dále jen ISCED 7) (Eurydice, 2013, s. 28-29, 2015, s. 36).

Pregraduální příprava se sestává z odborné přípravy dané aprobace (akademická složka přípravy) a odborné pedagogické přípravy. Do odborné pedagogické přípravy spadá teoretická výuka pedagogiky, psychologie, didaktiky a praktická výuka přímo na školách sekundárního stupně (náslechy i přímá výuková činnost) (Eurydice, 2015, s. 32). Procentuální zastoupení odborné pedagogické přípravy je průměrně 20 % z celkové délky pregraduální přípravy. Nadprůměrné jsou země jako např. Německo, Malta, Švédsko, Island, Lucembursko, Spojené království či Norsko (Eurydice, 2013, s. 27).

Jednotlivé systémy pregraduální přípravy se neliší pouze v poměrovém zastoupení jednotlivých složek přípravy, ale také ve vztahu jednotlivých složek k sobě navzájem. Rozlišujeme tak souběžný a následný model pregraduální přípravy. Souběžný model spočívá v současné přípravě studenta učitelství v jeho aprobaci a zároveň probíhá odborná pedagogická příprava. V následném modelu se studenti učitelství vzdělávají nejprve v jejich odborné aprobaci, a až poté v odborné pedagogické přípravě. Souběžný model je typický pro země jako Česká republika, Slovensko, Černá hora, Lotyšsko, Srbsko či Švédsko. V následném modelu jsou vzdělávání budoucí učitelé např. ve Francii, Lucembursku, Polsku, Norsku, Skotsku či Spojeném království (Eurydice, 2013, s. 23; Eurydice, 2015, s. 32-33). V zemích následného modelu přípravy je rozsah pedagogických praxí různý, a to od 150 h v Polsku přes 120 dní ve Spojeném království, 432 h (12 h/týden po dobu 180 dní) v Lotyšsku až po 450 h v Norsku (Eurydice, 2015, s. 34-35).

V rámci tohoto členění do dvou modelů pregraduální přípravy se vymyká Německo (Urbánek, 2004). Do magisterského studia je zahrnuta jak akademická složka přípravy, tak odborná pedagogická příprava spolu s pedagogickými praxemi. Jedná se o souběžný model vzdělávání, na jehož konci skládá student učitelství první státní zkoušku. Následuje dvouletá přípravná výuka (referendariát) ve vzdělávacích seminářích kombinovaná s praktickou výukou na školách. Po absolvování této části skládají studenti učitelství druhou státní zkoušku, a stávají se plnohodnotnými učiteli. Díky druhé části připomínající následný model přípravy, mluvíme o kombinaci souběžného a následného modelu (Sandfuchs, 2013).

4.1.2 Pregraduální příprava učitelů v České republice

České VŠ mají v přípravě vzdělávacích programů pro budoucí učitele značnou autonomii. V roce 2004 vznikla tzv. Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních

a středních škol (dále jen „Koncepce pregraduální přípravy“), která rozlišila pět základních složek pregraduální přípravy učitelů, a navrhla minimální požadavky v jejich zastoupení - viz Tabulka č. 1. Tyto standardy byly platné pro pregraduální přípravu učitelů primárního (ISCED 1), nižšího a vyššího sekundárního stupně (dále jen ISCED 2 a ISCED 3) s tím, že by zastoupení pedagogicko-psychologické složky mělo být v přípravě učitelů nižšího stupně vyšší než požadované minimum (Mareš, 2005).

Tabulka č. 1 - Minimální standardy pro přípravu učitele primárního, nižšího a vyššího sekundárního vzdělávání jako celek (tj. Bc. + NMgr., event. Mgr.) (upraveno dle Mareše, 2005).

Označení složky	Podíl v % z celkové hodinové dotace	Orientační počet kreditů
oborově předmětová (1. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická	60 %	180 kreditů
oborově předmětová (2. aprobačního předmětu) + předmětově didaktická		
pedagogicko-psychologická	minimálně 15 - 20 % z celkového času učitelské přípravy	45 - 60 kreditů
složka univerzitního základu, např. biologie, práce s počítači, filozof	7 % z celkového času učitelské přípravy	20 kreditů
pedagogické praxe	4 týdny, tj. asi 3 % (při 14 týdnech v semestru)	10 kreditů
mezisoučet	85 - 90 %	255 - 270 kreditů
volný prostor pro potřeby fakult	10 - 15 %	30 - 45 kreditů
Celkem	100 %	300 kreditů

V říjnu roku 2017 vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) „Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků“ (dále jen „Rámcové požadavky“). Tento dokument se tak stal novým a závazným prostředkem pro akreditaci stávajících studijních programů VŠ vzdělávajících budoucí učitele, a to všech stupňů (MŠMT, 2017).

Standardy vzniklé na základě Rámcových požadavků z roku 2017 navyšují oproti standardům vzniklých na základě Koncepce pregraduální přípravy z roku 2004 zejména zastoupení pedagogických praxí z 3 % na 8-10 %. Dále je pak v přípravě učitelů pro střední školy (dále jen SŠ) jasně stanovena dotace oborových didaktik na 8% minimum, což v předchozích standardech nebylo přesně stanoveno. V přípravě učitelů

pro základní školy (dále jen ZŠ) se jedná o 10-15 %. Jinak se standardy pro přípravu učitelů sekundárního stupně vzdělávání příliš nezměnily (Mareš, 2005; MŠMT, 2017). S minimálním 24% zastoupením odborné pedagogické přípravy (tj. praxe, didaktická a pedagogicko-psychologická příprava), tak zůstává Česká republika stále v evropském průměru (Eurydice, 2013; MŠMT, 2017).

Kromě kvantity zastoupení jednotlivých složek přípravy se podoba pregraduální přípravy mezi jednotlivými VŠ liší také v kvalitě. Podlahová (2002, s. 8) například mluví o rozdílech v podobě pedagogických praxí, které se mohou realizovat prostřednictvím průběžných praxí, souběžných praxí, klinického semestru či asistentských praxí.

4.2 Vnímání pregraduální přípravy očima začínajících učitelů

Po celém světě existují programy připravující budoucí učitele, které mají různou délku, formu, zaměření či obsah. Je logické, že vnímání pregraduální přípravy začínajících učitelů bude do jisté míry ovlivněno charakterem jejich pregraduální přípravy. Jak Darling-Hammond et al. (2002) uvedli, vnímání začínajících učitelů bude záležet také na individuálních či kontextuálních rozdílech, jako je např. druh školy, kde začátečník vyučuje či charakter dostupné podpory.

V následující podkapitole shrnu, jak pregraduální přípravu hodnotí čeští začínající učitelé. Ve druhé podkapitole zejména zahraniční kvalitativní studie poodhalí důvody, proč jsou některé složky pregraduální přípravy začínajícími učiteli ceněny a některé považovány za nedostatečné. Třetí podkapitola uvede návrhy začínajících učitelů na zkvalitnění pregraduální přípravy.

4.2.1 Hodnocení pregraduální přípravy očima českých začínajících učitelů

Respondenti v práci Šimoníka (1995) nejlépe hodnotili svou přípravu na vysvětlování nové látky, dále na organizaci samostatné práce žáků, ale i na výchovu žáků. Na čtvrtém místě se umístila příprava zaměřující se na hodnocení práce žáků, následovala výuka časového rozvržení VH a výběr pomůcek, tedy dovednosti, které by student měl získat v didaktické oblasti přípravy.

Výuka pedagogicko-psychologických dovedností jako je motivace žáků, přizpůsobení vyučování věku žáků, aktivizace žáků, individuální přístup k žákům, udržení pozornosti žáků či komunikace s nimi, byla hodnocena hůře než trénink dovedností spadající pod didaktickou přípravu (Šimoník, 1995).

Z didaktické přípravy byli studenti učitelství nejméně připravováni na správnou formulaci úloh. Celkově nejméně připraveni se začínající učitelé cítili v diagnostice osobnosti žáka, spolupráci s ostatními kolegy, udržení kázně či řešení kázeňských přestupků, práci s neprospívajícími žáky či ve vedení schůzek pro rodiče, tedy zejména dovednosti, které by studenti měli nabýt v psychologických předmětech. Mezi těmito dovednostmi, na které byli studenti nejméně připravováni, se na předposledním místě umístila i příprava na vedení pedagogické dokumentace. Z práce vyplynulo, že existuje pozitivní korelace mezi vnímanými problémy ve vykonávání jednotlivých činností a hůře vnímanou úrovní pregraduální přípravy na ně (Šimoník, 1995).

Ve výzkumu Vítěčkové a Gadušové (2015) hodnotili začínající učitelé nejlépe přípravu v odborných předmětech či v práci s ICT. Následovaly dovednosti učitele vztažené k didaktické složce přípravy (volba metod a forem, práce s učebnicí, hodnocení žáků). Nejhůře byla hodnocena příprava na práci se žáky se SVP, administrativní povinnosti a na posledním místě řešení zátěžových situací včetně udržení kázně ve třídě. Výzkum přinesl velmi obdobné výsledky Šimoníkové (1995) práci, tedy že začínající učitelé se cítili nejvíce připraveni v odbornosti, poté v didaktických dovednostech. Nižší připravenost se týkala dovedností spadajících do pedagogicko-psychologické výuky. Příprava na administrativní povinnosti se v obou výzkumech vyskytovala na předposledních místech.

Naopak výsledky těchto dvou studií jsou v rozporu s výsledky výzkumu Kalhouse a Horáka (1996), kde byla didaktická příprava hodnocena hůře než pedagogicko-psychologická. Zároveň lépe hodnotili akademickou složku přípravy začínající učitelé, kteří vystudovali jednu z nepedagogických fakult učitelského směru (např. přírodovědeckou či filosofickou fakultu), než ti, kteří vystudovali přímo fakultu pedagogickou. Naopak psychologická oblast přípravy byla na nepedagogických fakultách hodnocena hůře než na pedagogických. V rámci hodnocení didaktických předmětů se neprojevila žádná závislost na druhu absolvované VŠ.

4.2.2 Hodnocení pregraduální přípravy očima začínajících učitelů

Začínající učitelé se cítili nejjistější ve svých odborných znalostech, v důsledku čehož na své přípravě oceňovali její akademickou složku (Hesson, 2016; Salazar Noguera & McCluskey, 2017).

Za obtížemi podle slov začínajících učitelů často stála nedostatečná připravenost na skutečnou realitu, a to díky **formě výuky**, která byla převážně teoretická bez přesahu do praxe (Buchanan, 2002; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Švec, 2006).

Na základě pouhé teorie nebylo podle začínajících učitelů možné poznat složitost reálné situace školství. Tato nepropojenost měla za důsledek vznik zkreslených očekávání začínajících učitelů o realitě (Buchanan, 2002). Začínající učitelé například nebyli připraveni na to, co mohou od rodičů svých žáků očekávat (Swabey, Castleton, & Penney, 2010). V některých případech byla teorie bez přesahu do praxe zdrojem mylných představ o skutečné podobě výuky. Teorie podle slov začínajících učitelů nastavovala falešný obraz reality (např. vzorce žakovského chování založené na utopické vizi). Díky tomu nebyli začínající učitelé připraveni na to čelit reálnému chování žáků (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Za zdroj mylných představ označili začínající učitelé vysokoškolské vyučující, kteří se v reálné praxi delší dobu nepohybovali (Chesley & Jordan, 2012).

Začínající učitelé, kteří se setkali pouze s teoretickou výukou bez propojení do praxe, byli kromě počátečního rozčarování neschopní své teoretické poznatky v nových pedagogických situacích prakticky využít (Buchanan, 2002). Proto byla teoretická výuka těmito učiteli zavrhována, a za jediný cenný zdroj kompetencí byly považovány pedagogické praxe a předměty, v rámci nichž byly dovednosti osvojovány prakticky (Chesley & Jordan, 2012; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero et al., 2011).

Naopak začínající učitelé, v rámci jejichž přípravy se střídaly cykly teoretické výuky, praktické aplikace teorie prostřednictvím pedagogických praxí a následné reflexe, nepociťovali nepropojenost mezi teorií a praxí. Tito učitelé si kromě svých praktických zkušeností, vážili také teorie, která z praxe vyvstávala na základě reflexe (Sandoval-Lucero et al., 2011).

Ačkoliv tedy byla převážně upřednostňována výuka praktická, ne všechny formy praktické výuky byly hodnoceny stejně. Někteří začínající učitelé, kteří absolvovali praktické simulace výuky, v rámci nichž vyučovali své spolužáky (známé jako mikrovučování), vytýkali této formě výuky to, že zkresluje představy začínajících učitelů o tom, jaké to je vyučovat skutečné žáky (Buchanan, 2002).

Začínající učitelé proto více oceňovali pedagogické praxe, a to z několika důvodů. V první řadě byly pedagogické praxe významným zdrojem dovedností začínající učitelů (Sandoval-Lucero et al., 2011). Mimo to byly inspirací, například ve využívání různých metod a forem výuky či v řízení třídy a kázně (Buchanan, 2002). Dále byly pedagogické

praxe pro mnoho začínajících učitelů významným mezníkem, během něhož došlo k jejich přerodu v učitele (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Začínající učitelé získali díky praktickým zkušenostem pocit jistoty, který byl přímo úměrný délce jejich pedagogických praxí (Kee, 2012). Někteří začínající učitelé uvedli, že díky praxím konečně zjistili, o čem profesí učitele skutečně je (Hesson, 2016; Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Jiní však s tímto tvrzením nesouhlasili a uvedli, že ani pedagogické praxe jim neposkytly opravdový obraz reality, se kterým se setkali po nástupu do skutečné praxe (Hesson, 2016).

Příčinami těchto problémů byl opět rozdíl v pedagogické a skutečné praxi. Jedním rozdílem bylo načasování pedagogických praxí, tedy že studenti učitelství nastupují do „rozjetého vlaku“. Ve skutečné praxi však musí začínající učitel spoustu věcí na začátku školního roku zařídit, nastavit. Jelikož však začínající učitelé neměli z pedagogických praxí žádnou takovou zkušenost, leckdy nevěděli jak na to (Grudnoff, 2011)

Dalším rozdílem byl i charakter povinností studenta učitelství na pedagogických praxích. Vzhledem k tomu, že se od studenta učitelství očekávala zejména výuka žáků, neměli příležitost si osvojit další dovednosti, jako např. hodnocení žáků, práce s administrativou apod. Tyto dovednosti často získali až po nástupu do reálné praxe (Grudnoff, 2011; Swabey et al., 2010). Dále začínající učitelé zmiňovali i rozdíly v délce trvání, tedy že výuka v rámci několika týdnů pedagogických praxí neposkytne ty samé podmínky jako skutečná praxe, v rámci níž učitel soustavně vyučuje jeden rok (Hesson, 2016). Právě díky tomuto rozdílu není podle některých začínajících učitelů možné, aby se v tak krátkém časovém úseku naučili účinně a efektivně předávat své znalosti a dovednosti žákům (Salazar Noguera & McCluskey, 2017).

V neposlední řadě byla příčinou rozdílných podmínek i přítomnost fakulního učitele na hodinách v rámci pedagogických praxí (Hesson, 2016). Přítomnost fakulního učitele ve třídě vyvolávala u studentů učitelství nervozitu, což bránilo jejich většímu experimentování ve vlastní výuce. Optimální podmínky pro nalezení vlastního stylu výuky se začínajícím učitelům naskytly až po nástupu do opravdové praxe (Grudnoff, 2011). Zároveň role praktikanta, stavěla začínající učitele do odlišné pozice, než ve které se pak následně ocitli po nástupu do skutečné praxe (Buchanan, 2002; Grudnoff, 2011).

Ačkoliv většina začínajících učitelů oceňovala pouze zkušenosti praktické, zároveň si začínající učitelé uvědomovali, že není možné, aby se během pedagogických praxí setkali se všemi situacemi, které následně ve skutečné praxi potkají (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Z toho důvodu byly začínajícími učiteli ceněny kurzy, které jim dávaly praktické rady do jejich budoucí praxe (Hesson, 2016). Vzhledem k tomu, že tyto

rady nebyly studentům učitelství většinou poskytovány, byl tento nedostatek často vytýkán (Salazar Noguera & McCluskey, 2017).

Kromě toho, jakým způsobem byly dovednosti začínajících učitelů osvojovány, ovlivňovalo hodnocení pregraduální přípravy i to, zda byl **obsah výuky** pro osvojení dané kompetence dostatečný či vůbec obsažený. Například ačkoliv byli začínající učitelé připravováni na diagnostiku vzdělávacích potřeb žáků, nebyli již připravováni na to, jak k takovýmto žákům přistupovat (Chesley & Jordan, 2012). Obdobně kurzy zaměřující se na řízení třídy se často již nezabývaly prací s heterogenní třídou (Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero, 2011).

Na závěr jen dodám, že nic není absolutní, což si uvědomují i začínající učitelé, kteří uvedli, že není zcela možné se dobrým učitelem „vyučit“. Pro tuto profesi musí být podle nich člověk také částečně zrozen (Salazar Noguera & McCluskey, 2017).

4.2.3 Návrhy začínajících učitelů na zkvalitnění pregraduální přípravy

Začínající učitelé považovali za příčinu svých obtíží teoretický a realitě vzdálený obsah pregraduální přípravy, v důsledku čehož získali dojem, že jediným účinným zdrojem dovedností jsou praktické zkušenosti (Chesley & Jordan, 2012; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Sandoval-Lucero, 2011). Od této myšlenky se následně odvíjely návrhy začínajících učitelů na zlepšení pregraduální přípravy.

Začínající učitelé by například uvítali, kdyby vyučující uváděli konkrétní příklady jednání v různých situacích, kterými by se začínající učitelé mohli v budoucnu inspirovat (Salazar Noguera & McCluskey, 2017). Ze stejných důvodů by začínající učitelé navýšili časovou dotaci pedagogických praxí, případně náslechů (Buchanan, 2002).

Další návrhy se týkaly přiblížení podoby pedagogických praxí skutečné realitě. Proto by začínající učitelé ocenili, kdyby bylo možné absolvovat pedagogické praxe na začátku a konci školního roku, aby se již v pregraduální přípravě seznámili s povinnostmi, které jsou pro toto období specifické (např. nastavení třídy, závěrečné hodnocení) (Buchanan, 2002; Grudnoff, 2011). V souvislosti s udržením kázně navrhovali možnost si vyzkoušet výuku ve třídě bez přítomnosti fakulního učitele (Hesson, 2016).

Výše uvedené návrhy začínajících učitelů spojuje požadavek osobní zkušenosti. Podle některých začínajících učitelů však nelze teorii s praxí propojit jen na základě pasivního setkávání se s různými situacemi, ale je nutné o nich přemýšlet v kontextu odborného základu a teorie. Je tedy nezbytné reflektovat použité postupy, pojmenovávat je a postupně tak rozumět jednotlivým situacím (Švec, 2006). Proto by začínající učitelé

ocenili praktickou výuku, při níž by se formou video nahrávek a diskuze rozebíraly každodenní situace učitelů ve třídě (Buchanan, 2002).

5 Podpora školního prostředí u začínajících učitelů

Obtíže, se kterými se začínající učitelé po nástupu do praxe setkávají, často přisuzují nedostatečné pregraduální přípravě. Přestože si mnohé nedostatky pregraduální přípravy uvědomují i samotní odborníci, přemítají, zda je vůbec v silách akademického vzdělávání připravit budoucí učitele na jejich veškeré povinnosti (Urbánek, 2005, s. 89). Jak velká zodpovědnost za vzdělání budoucích učitelů by měla ležet na bedrech VŠ, a zda to, že začínající učitelé cítí po nástupu do praxe potřebu se zdokonalovat, poukazuje na nedostatečnou pregraduální přípravu, přemítá také Feiman-Nemser (2003).

Částečnou odpověď na otázku mohou poskytnout poznatky o profesním vývoji učitele. Profesní rozvoj kompetencí učitele je dlouhodobý proces. Podle Feiman-Nemser (2003) potřebuje začínající učitel tři až čtyři roky praxe k tomu, aby dosáhl požadované profesní zdatnosti a ještě další roky pro to, aby se stal profesionálem. Určitá zodpovědnost za rozvoj začínajících učitelů by se proto měla přesunout na samotné školy, kam začínající učitelé po ukončení vzdělávání nastoupí, jelikož kvalitní podpora napomáhá k dřívějšímu dosažení odpovídající úrovně dovedností (Andrews & Quinn, 2005).

Zároveň je každá škola odlišná svým sociokulturním prostředím, na což není možné v pregraduálním vzdělávání připravit. I proto je vhodné, aby byl začínající učitel po nástupu na novou školu podporován, jak bude popsáno dále (Hudson, 2012).

Cílem následující podkapitoly bude představit pojem „podpora školního prostředí“ a zjistit, jak na jednotlivé formy podpory školního prostředí začínající učitelé nahlíží.

5.1 Formy podpory školního prostředí začínajících učitelů

Termín „podpora školního prostředí začínajících učitelů“ není žádným obecně zavedeným termínem. Je proto nutné jej v první řadě nadefinovat. V souvislosti s podporou začínajících učitelů se v mnoha zemích setkáváme s pojmy „*induction*“ nebo „*induction phase*“, které jsou často popisovány jako: „*strukturované podpůrné programy pro nově kvalifikované učitele*“ (Eurydice, 2015, s. 42). Tyto podpůrné programy mají začínajícím učitelům pomoci ve vykonávání jejich povinností (Eurydice, 2015, s. 42). Mají tedy funkci podpůrnou, ale i formativní, kdy rozvíjejí kompetence začínajících učitelů, jejichž základy byly položeny v pregraduální přípravě (European Commission, 2010, s. 14; Eurydice, 2015, s. 42). U nás se spíše mluví o uvádění začínajících učitelů do praxe (viz Podlahová,

2004) či o adaptačním období (viz Janík et al., 2017). Z těchto důvodů budu pojem „uvádění“ považovat za ekvivalent pojmu „podpora“ a budu tato slova využívat záměně. Stejně tak spojení „indukční fáze“ budu nahrazovat termínem „adaptační období“.

Proces uvádění začínajících učitelů má tři hlavní cíle. Zprvce se snaží o zmírnění již zmiňovaného šoku z reality, který je příčinou množství odchodů začínajících učitelů ze školství (European Commission, 2010, s. 13–16; Feiman-Nemser, 2001). Zadruhé zmírňuje překážky, s nimiž se začínající učitelé ve svých počátcích setkávají (Hudson, 2012). Zatřetí se snaží o zvyšování kvality učitelů (European Commission, 2010, s. 13–16; Wong, 2004). Tyto cíle je podle Evropské komise (2010, s. 13–16) možné naplnit tím, že proces podpory:

- podporuje začínajícího učitele (dále ZU) ve třech oblastech:
 - osobní - posílení sebevědomí a jiná emocionální podpora ZU;
 - sociální - podpora v začleňování ZU do kolektivu, seznámení s normami a organizací na dané škole;
 - profesní - podpora ve zdokonalování profesních kompetencí ZU.
- podporuje profesionalitu ve školách, což znamená, že podporuje vzdělávání nejen začínajících učitelů, ale i ostatních učitelů na škole. Nedochozí k urychlenému začlenění začínajících učitelů do kultury a norem školy. Naopak se využívá nadšení a nových nápadů nováčků pro profesní rozvoj ostatních učitelů;
- umožňuje, aby začínající učitelé poskytovali prostřednictvím adaptačních programů zpětnou vazbu pro tvůrce vysokoškolských vzdělávacích programů za předpokladu, že se VŠ na uvádění začínajících učitelů od praxe podílí. Díky tomu je možné snížit mezeru mezi teorií a praxí (European Commission, 2010, s. 13-16).

Tyto cíle je možné naplnit různými způsoby. Žádná podpora začínajících učitelů není mezi dvěma školami stejná. Vliv na její podobu má také kulturní prostředí. Proto mezi jednotlivými zeměmi nacházíme různé formy a zprostředkovatele podpory (Wong, 2004).

Jednou z nejčastějších forem podpory je seznámení začínajícího učitele se školou (Andrews & Quinn, 2005; Selzer, 2000). Jedná se převážně o seznámení s řádem, provozem a kurikulem školy, se zvyklostmi na dané škole, s vedením administrativy, s učebnicemi a jejich materiálním vybavením, či s dalšími povinnostmi učitele ve škole (dozory) i mimo školu (exkurze). Někdy je tato forma podpory podpořena tištěným materiálem (Podlahová, 2004, s. 51–55; Stansbury & Zimmerman, 2000).

Často se v souvislosti s podporou začínajících učitelů mluví o „mentoringu“. Uvádění začínajících učitelů a mentoring nejsou synonyma. Uvádění je dlouhodobý a komplexní proces profesního rozvoje začínajících učitelů, zatímco mentoring je jedna z mnoha forem podpory, která může být součástí komplexního uvádějícího programu začínajících učitelů (Wong, 2004). Mentoring je vedení začínajícího učitele zkušenějším kolegou (mentorem), jehož cílem je začínajícího učitele uvést do kontextu profese, kultury školy a zároveň usnadnit jeho profesní rozvoj (Eurydice, 2015, s. 46–49; Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009; Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 46).

Mentor by měl svému svěřenci poskytovat zpětnou vazbu a podporovat ho v sebereflexi (Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 43–44). Častým prostředkem pro poskytnutí zpětné vazby jsou hospitace na hodinách začínajícího učitele (European Commission, 2010, s. 12). Ne ve všech zemích se s pojmem mentoring operuje na legislativní úrovni. Mentora, který je jmenován školou, okresem či státem, a jehož rozsah podpory je jasně daný, označujeme jako formálního mentora (Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 47; Smith & Ingersoll, 2004; Stansbury & Zimmerman, 2000). Přidělení formálního mentora zajišťuje začínajícímu učiteli rychlou pomoc v případě potřeby, a tak jistotu, že se má na koho obrátit (Wong, 2004). V českém prostředí se namísto označení formální mentor užívá termín uvádějící učitel (Průcha et al., 2013, s. 151). Z tohoto důvodu budu pro jednotnost termínů dále v textu pracovat s pojmem „uvádějící učitel“.

Někdy se můžeme setkat s termínem „neformální mentor“. Jedná se o učitele, kterého si začínající učitel sám vybere pro kolegiální podporu. Tato podpora tak není nijak organizována (Desimone et al., 2014; Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 47). Neformálních mentorů může být více pro různé potřeby začínajícího učitele (Desimone et al., 2014). K této podpoře často dochází při setkávání se se zkušenějšími učiteli v kabinetech, sborovnách, kde může začínající učitel získat řadu cenných rad (Stansbury & Zimmerman, 2000).

Mezi další podpůrné aktivity v rámci kolegiální spolupráce patří například týmové vyučování, které spočívá ve výuce jedné třídy dvěma učiteli. Mohou být tvořeny skupinky více a méně zkušených učitelů, které se schází za účelem řešení různých témat. Začínající učitelé mohou v těchto skupinkách sdílet své obavy a hledat řešení svých obtíží (Stansbury & Zimmerman, 2000; Wong, 2004). Podle Bezziny (2006) klesá s rostoucím věkem kolektivu pravděpodobnost, že bude klima školy kooperující. Kolegiální spolupráce může být pravidelně organizovaná, plánovaná a vedená za určitým účelem. Za těchto podmínek mluvíme o formální kolegiální spolupráci (OECD, b.r.; Stansbury & Zimmerman, 2000).

Dále mohou být samotnými školami či ve spolupráci s VŠ realizována školení týkající se problémových témat, jako např. rodičovské schůzky či hodnocení žáků (Stansbury & Zimmerman, 2000).

Kromě mentorů či kolegů hrají velkou roli v podpoře začínajících učitelů i vedoucí pracovníci škol. Ti jsou zodpovědní za podobu uvádění začínajících učitelů, tedy za realizovanou formální podporu. Tím, že jsou ve velké míře i spoluvůrci kultury školy, mohou nepřímo ovlivňovat i realizaci neformální podpory (Peters & Pearce, 2012; Wood, 2005). Vedení může začínajícím učitelům ulehčit počátky tím, že jim přizpůsobí pracovní podmínky. Například jim poskytne dostatek materiálních prostředků, nepřidělí jim nejproblémovější třídy či jiné funkce nebo jim vytvoří rozvrh, který nebude od začínajícího učitele vyžadovat nadměrné úsilí na přípravu. Vedení může snížit úvazek nejen mentorovi, ale také začínajícímu učiteli. Čas, který začínající učitel ve výuce „ušetří“ může být využit pro hospitace u zkušenějších kolegů. Pokud mají snížený úvazek oba aktéři mentoringu, je realizace vzájemných hospitací mnohem snazší (Stansbury & Zimmerman, 2000).

Stansbury a Zimmerman (2000) člení výše uvedené podpůrné aktivity na „aktivity o vysoké intenzitě“ a „aktivity o nízké intenzitě“. Do aktivit o nízké intenzitě patří kolegiální spolupráce nebo přidělení uvádějího učitele za účelem dostupné pomoci v případě potřeby a seznámení začínajícího učitele se školou. Tyto aktivity jsou hlavním zdrojem emocionální podpory, čímž snižují pravděpodobnost, že začínající učitel ze školství odejde. Naopak do aktivit o vysoké intenzitě patří uvádění začínajících učitelů se vzájemnými hospitacemi, pravidelné schůzky zaměřené na profesní podporu, poskytování materiálů uvádějího učitelem či ostatními kolegy. Patří sem opatření, jako např. snížení úvazku uvádějího učitele a začínajícího učitele, školení uvádějího učitele či organizace krátkých školení. Tyto aktivity zlepšují výkon začínajících učitelů (Stansbury & Zimmerman, 2000). Vzhledem k tomu, že potřeby začínajících učitelů jsou značně individuální, měla by být podpora školy komplexní, aby bylo zaručeno, že pokud jedna ze složek podpory nebude potřeby učitele naplňovat, jiná složka ji zastoupí (Bickmore & Bickmore, 2010).

V následujících podkapitolách představím podporu školního prostředí v Evropě a České republice.

5.1.1 Podpora školního prostředí začínajících učitelů ve státech Evropy

Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly v tom, jak je proces uvádění realizován a zda je vůbec realizován. Příčinou těchto rozdílů je odlišné legislativní

zakotvení uvádění začínajících učitelů mezi jednotlivými státy. Podle Eurydice (2015, s. 42) mají začínající učitelé v téměř dvou třetinách zemí Evropy přístup k formálním strukturovaným uvádějícím programům. Jejich zavádění je povinné např. na Slovensku, v Polsku, Rakousku, Slovinsku, Itálii, Spojeném království (kromě Skotska, kde je doporučeno), Irsku či Maltě. Ve Francii, Finsku, Norsku, České republice, Nizozemsku, Belgii či Dánsku není uvádění začínajících učitelů povinné (Eurydice, 2015, s. 42-49).

Přestože není v některých zemích státem stanovená uvádějící povinnost začínajících učitelů, např. v Nizozemsku, Chorvatsku či Belgii tak přes 60 % škol (což je evropský nadprůměr) činní. Česká republika je se svými necelými 40 % škol, které začínající učitele uvádí, podprůměrná, nicméně ani ve Finsku není uvádění začínajících učitelů běžnou praxí. Pouze 20 % škol své nováčky uvádí. V Německu záleží na rozhodnutí spolkové země, i když většinou je uvádění k dispozici vzhledem k tomu, že v prvních dvou letech musí němečtí začínající učitelé složit tzv. druhou státní zkoušku, která je opravňuje k výkonu učitelské profese (Eurydice, 2015, s. 42–45).

Pokud je uvádění povinné, může se lišit délkou trvání. Někdy se jedná jen o pár měsíců (Španělsko, Řecko). Většinou trvá jeden rok (např. Slovensko, Polsko, Rakousko, Itálie, Spojené království), méně často dva roky (např. Maďarsko, Malta). V Německu záleží délka podpory na rozhodnutí spolkové země. Běžně se jedná o jeden až tři roky (Eurydice, 2015, s. 42-44).

Uvádění by mělo plnit funkci formativní a podpůrnou. V různých zemích mají však nově kvalifikovaní učitelé různou míru pravomocí a dle toho se mohou funkce podpory ještě více rozšiřovat. Rozlišujeme dva případy:

- Student učitelství získává na konci své pregraduální přípravy kvalifikaci, která ho opravňuje samostatně vyučovat. Zde je funkce uvádění podpůrná a formativní (např. ve Slovinsku, Kypru a Estonsku) (European Commission, 2010, s. 10).
- Student učitelství získává na konci své pregraduální přípravy kvalifikaci, která sice potvrzuje odpovídající úroveň vzdělání, avšak neopravňuje ho k samostatné výuce. Uvádění zde kromě funkce podpůrné a formativní naplňuje také funkce kontrolní či kvalifikační. Adaptační období je ukončeno hodnocením začínajícího učitele, na jehož základě se stává plnohodnotným učitelem (např. v Anglii, Polsku, Rakousku, Německu) (European Commission, 2010, s. 10).

V druhém případě se na procesu uvádění podílí jak škola, kde začínající učitel realizuje své adaptační období, tak i VŠ. Uvádění tak těsně navazuje na proces vzdělávání.

Začínajícím učitelům je po nástupu do praxe přidělen uvádějící učitel, jsou realizovány vzájemné hospitace a začínající učitel také sám vyučuje. Zároveň v Rakousku a Německu dochází začínající učitelé na VŠ, účastní se různých seminářů apod. V Anglii je většina adaptačního období realizována na škole v rámci výuky a hospitací. Společné pro všechny tři země je, že úvazek začínajících učitelů je částečně zkrácený (Janík et al., 2017).

Podle výzkumu Eurydice (2015, s. 46–49) jsou evropští začínající učitelé nejčastěji podporováni prostřednictvím mentoringu, plánovaných schůzek s řediteli či ostatními kolegy nebo formou kurzů a seminářů. Méně často se uplatňuje týmové vyučování, vytváření „sítí“ začínajících učitelů či vzájemné hospitace. V jednotlivých zemích jsou konkrétní formy podpory zastoupeny v různých poměrech. Ačkoliv není běžně poskytována komplexní podpora sestávající se ze všech aktivit, mentoring či plánované schůzky s řediteli/kolegy jsou normou téměř všech zemí.

5.1.2 Podpora školního prostředí začínajících učitelů v České republice

V České republice neexistuje žádný legislativní požadavek na uvádění začínajících učitelů do praxe. To, zda a jak bude začínající učitel ve svých prvních letech podporován, záleží na vedení školy. Podle Zpravodaje MŠMT (2016b) neposkytuje 60 % škol formální podporu svým nově nastupujícím kolegům. Z výzkumu Michka (2016) vyplývá, že zhruba 50 % začínajících učitelů do pěti let praxe nemělo přiděleného uvádějícího učitele.

Avšak nebylo tomu tak vždy. Mezi roky 1977 - 1989 bylo povinností ředitelů zajistit každému začínajícímu učiteli učitele uvádějícího (Šimoník, 1995, s. 24-25). Ačkoliv výchovně-vzdělávací schopnost učitelů byla hodnocena na základě povrchných ukazatelů (např. úroveň zpracovaných příprav, počet zorganizovaných akcí, či politická vyspělost učitele), hodnotí Šimoník (1995, s. 24-25) tento systém jako pokrokový, jelikož vnesl do mnohých škol organizovaný systém.

Od roku 1989 se uskutečnilo několik pokusů o zavedení povinného uvádění začínajících učitelů, nicméně dosud byly všechny neúspěšné (Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 6). Posledním propagátorem adaptačního období pro začínající učitele, které mělo být součástí kariérního řádu, byla ministryně školství Kateřina Valachová. Návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, obsahující návrh kariérního řádu předložila Valachová v listopadu roku 2016. Kariérní řád měl mít tři stupně a postup v něm měl být podmíněn rozvojem profesních kompetencí učitele. Prvním stupněm mělo být adaptační období trvající dva roky. Během něj měl být začínající učitel podporován ze strany vedení a uvádějícího učitele, který by začátečníka seznámil se školním

prostředím, metodicky ho vedl a hodnotil. Návrh také počítal s odměňováním uvádějících učitelů částkou 3000 Kč měsíčně. Po úspěšném absolvování atestace by začínající učitel přešel do druhého stupně kariérního řádu (MŠMT, 2016a). Ani tento dlouho připravovaný kariérní řád však nakonec nebyl poslanci v létě roku 2017 schválen (Neprašová, 2017).

Četnost formální podpory je oproti ostatním evropským zemím podprůměrná. Na druhou stranu 97 % začínajících učitelů uvedlo, že byli seznámeni s organizací práce ve škole a 81 % se jich účastnilo neformálních zaškolovacích aktivit. Tyto hodnoty jsou, v porovnání s hodnotami ostatních zemí z výzkumu, nadprůměrné (Kašparová, Boudová, Ševců, & Soukup, 2014, s. 19–20).

V českých školách se tak více setkáme s podporou neformální než formální. Pokud však je formální podpora realizována, nejčastěji se podle Eurydice (2015, s. 47-48) jedná o tyto tři formy: posudky ze strany kolegů (peer review), uvádění uvádějícím učitelem (mentoring), plánovaná setkávání s řediteli či ostatními kolegy. Kolegiální posudky jsou v českých školách třikrát častější, než je evropský průměr. Zatloukal et al. (2016, s. 42) uvádí podobné výsledky, kdy na prvním místě se umístily konzultace s řediteli/vedením školy, na druhém místě přidělení uvádějícího učitele, dále konzultace s vyučujícími stejného předmětu a na čtvrtém místě vzájemné hospitace.

5.2 Vnímání podpory školního prostředí očima začínajících učitelů

Ačkoliv začínající učitelé z průzkumu Bezziny (2006) přisuzovali větší část svých počátečních obtíží v praxi nedostatečné pregraduální přípravě (42 %), u 31 % obtíží byla příčinou nedostatečná podpora školy. Cílem následující podkapitoly bude odhalit, co konkrétně na podpoře školního prostředí začínající učitelé oceňují, a co naopak považují za příčinu svých obtíží. Druhá podkapitola shrne návrhy začínajících učitelů na optimální podobu podpory školního prostředí.

5.2.1 Hodnocení podpory školního prostředí očima začínajících učitelů

V rámci celkové podpory považovali začínající učitelé za jednu z největších příčin vnímaných obtíží nedostatečné seznámení s provozem, požadavky a normami školy **ze strany vedení školy** (McCormack & Thomas, 2003). Začínající učitelé se často s některými pravidly seznámili až ve chvíli, kdy je nevědomky porušili (Selzer, 2000).

Na druhou stranu začínající učitelé oceňovali, pokud se o ně ředitelé zajímali a uvědomovali si náročnost začátečnického období, což naplňovalo jejich osobní potřeby

(Bickmore & Bickmore, 2010; Ulvik et al., 2009). Kromě toho mělo silné vedení s jasně vymezenými instrukcemi vliv na rozvoj a udržování pozitivního klimatu školy (Bickmore & Bickmore, 2010; Darling-Hammond, 2003). Pozitivní klima bylo také podporováno možnostmi podílet se na rozhodování v rámci školních záležitostí (Darling-Hammond, 2003).

Klima školy hrálo velkou roli v celkovém hodnocení podpory. Za nejdůležitější zdroj osobní a sociální podpory považovali začínající učitelé **týmový duch kolektivu**, ochotný kdykoliv pomoci (Hudson, 2012). Vědomí dostupnosti této podpory v nich vzbuzovalo pocit jistoty (Ulvik et al., 2009). Nalezení si svého místa v kolektivu školy napomohlo se s mnohými výzvami snáze vyrovnat (McCormack, Gore, & Thomas, 2006).

Neformální podpora kolektivu patřila ve sdílném a podpůrném kolektivu mezi nejdůležitější zdroje emocionální podpory i odborných zkušeností (Consuegra, Engels, & Struyven, 2014). Oceňována byla zejména možnost obrátit se na různé učitele dle konkrétní potřeby (Ulvik et al., 2009). Nevýhodami však bylo, že byla náhodná a poměrně vzácná, jelikož se učitelé často neselektovali kvůli rozdílným rozvrhům, množství práce nebo kvůli tomu, že po práci hned odcházeli domů. S těmito nevýhodami se neselektovali u kolegiální podpory formální. Nicméně i ta byla občas hodnocena negativně pro její zaměření na nepotřebné oblasti rozvoje či její neefektivní organizaci (Consuegra et al., 2014).

Pouhé **přidělení uvádějího učitele** a vědomí, že se mají na koho obrátit, dodalo často začínajícím učitelům pocit bezpečí (Consuegra et al., 2014). Oceňována byla sdílnost uvádějích učitelů v materiálech či nápadech, a z toho důvodu byly kladně hodnoceny náslechy jako zdroj inspirace (Clark & Byrnes, 2012; Hagger et al., 2011). Zároveň z důvodu překrývání rozvrhů začínajícího a uvádějího učitele a časové náročnosti náslechy nebyly náslechy vždy využívány. Vytížení začínající učitelé raději využili čas k jiným, v tu dobu pro ně potřebnějším činnostem (Andrews & Quinn, 2005).

Na uvádějích učitelích dle klesající důležitosti začínající učitelé nejvíce oceňovali 1) jeho organizovanost, pozitivní a důsledný přístup v jejich podpoře, 2) jeho dostupnost pro případnou neformální pomoc, 3) jeho schopnost empatie a povzbuzení, 4) výuku stejného předmětu (Harrison, Dymoke, & Pell, 2006). V souvislosti s dostupností byli upřednostňováni uvádějí učitelé se sníženým úvazkem (Ulvik et al., 2009).

Negativně začínající učitelé hodnotili, pokud byl za uvádějího učitele přidělen ředitel, jehož aprobace nebyla shodná s aprobací začínajícího učitele, a který byl navíc

zodpovědný za hodnocení začínajícího učitele na konci adaptačního období. Kontrolní funkce tak poradní funkci zcela zastínila (McCormack et al., 2006).

Nepřidělení uvádějícího učitele ještě nemuselo vést k negativnímu hodnocení školní podpory, pokud roli uvádějícího učitele nahradila jiná forma podpory, jako např. neformální podpora kolegů (Andrews & Quinn, 2005; Fantilli & McDougall, 2009).

Pro začínající učitele bylo také důležité, aby jim byla **poskytována zpětná vazba**, a to z několika důvodů. Jednak kvůli neznalosti požadavků školy na podobu a průběh výuky (Ulvik et al., 2009). Dále kvůli jejich nedostatečně rozvinuté profesní identitě, která se projevovala pochybami o svém postavení a kompetentnosti. Zpětná vazba napomáhala v rozvoji vnímané sebedůvěry, posilovala sebevědomí a motivaci začínajících učitelů k dalšímu profesnímu učení (McCormack et al., 2006).

Někteří začínající učitelé však formy podpory, jako např. vzájemné hospitace, reflektivní techniky či sebehodnocení, které jsou zdrojem zpětné vazby, neocenili. Jejich postoj byl odrazem „režimu přežití“, ve kterém se nacházeli. Zaneprázdněnost začínajících učitelů vedla k upřednostňování takových forem podpory uspokojující potřeby rychleji, než tomu bylo u reflexe či sebehodnocení (Clark & Byrnes, 2012; Selzer, 2000).

Jedním z největších problémů byl pro začínající učitele nedostatek času (Bezzina, 2006). Časový deficit byl často prohlubován **podmínkami školního prostředí**, které začínajícímu učiteli nebyly dostatečně přizpůsobeny. Jednalo se například o zahlcování administrativními povinnostmi, nedostatek materiálů a učebních zdrojů, přidělování dalších funkcí, přidělování neaprobovaných předmětů či problémových tříd. Časová tíseň navozovala pocit „přežívání“ a bránila profesnímu rozvoji začínajících učitelů (Fantilli & McDougall, 2009; McCormack et al., 2006; McCormack & Thomas, 2003; Selzer, 2000).

Názory na podporu školního prostředí nebyly pouze černo-bílé. Ačkoliv začínající učitelé oceňovali možnosti profesního rozvoje, na druhou stranu vnímali časovou náročnost této složky podpory. Časová tíseň pak následně zvyšovala osobní potřeby začínajících učitelů (Bickmore & Bickmore, 2010). Zároveň přestože začínající učitelé požadovali podpurné prostředí, na druhé straně oceňovali autonomii, která byla příčinou jejich motivace (Consuegra et al., 2014). Právě přiměřená míra volnosti jim umožňovala nacházet vlastní řešení, což přinášelo pocit úspěchu (Ulvik et al., 2009).

Přestože začínající učitelé oceňovali dostupnou podporu, připisovali většinu toho, co se během tohoto období naučili, svým zkušenostem, tedy tomu, co se naučili praxí a průběžným reflektováním svého konání. Jen menší část jejich nabytých kompetencí

přisuzovali radám učitelů, zkušenostem z pozorovaných hodin svých zkušenějších kolegů či zpětné vazbě, kterou obdrželi od uvádějících učitelů (Hagger et al., 2011)

5.2.2 Návrhy začínajících učitelů na zkvalitnění podpory školního prostředí

Pro zlepšení podpory vedení začínající učitelé navrhovali, aby do čela škol usedali iniciativní ředitelé rozvíjející sdílenou kulturu na škole. Dále aby byli ředitelé od některých svých povinností osvobozeni, a získaný čas byl využit pro spoluúčast na uvádění začínajících učitelů (Menon, 2012). Začínající učitelé by ocenili, kdyby je vedení dostatečně seznámilo s jejich právy a povinnostmi (Selzer, 2000), a to i s nepsanými normami a pravidly školy (Ulvik et al., 2009).

V rámci kolegiální podpory by začínající učitelé ocenili více spolupracující kolegiální prostředí (Bezzina, 2006). Konkrétně navrhovali, aby se kultura školy stala více sdílná, a to nejen ve sdílení materiálů (Selzer, 2000; Ulvik et al., 2009), ale i ve větší přístupnosti učitelů v účasti na vzájemných hospitacích (Ulvik et al., 2009).

Pro zkvalitnění práce uvádějících učitelů začínající učitelé navrhli, aby byli uvádějící učitelé pro svou roli dostatečně vzdělávání (Fantilli & McDougall, 2009; Menon, 2012). Dále navrhovali, aby byl začínajícím učitelům navýšen čas pro spolupráci s uvádějícími učiteli, a získali tak prostor pro práci na svém profesním rozvoji (Fantilli & McDougall, 2009). Kromě toho by měl být uvádějící učitel flexibilní a dobrým posluchačem. Měl by mít povědomí o obtížích začínajících učitelů, umět je rozeznat a dále s nimi pracovat formou diskuze či reflexe (Harrison et al., 2006).

S ohledem na podmínky školního prostředí by začínající učitelé ocenili lepší dostupnost zdrojů a materiálů (Bezzina, 2006; Fantilli & McDougall, 2009; Selzer, 2000). A dále aby měli možnost navštěvovat různé kurzy (Fantilli & McDougall, 2009), např. se zaměřením na řízení třídy či spolupráci s rodiči (Selzer, 2000).

6 Strategie jednání začínajících učitelů

Veškeré jednání začínajících učitelů je ovlivněno množstvím faktorů. Mnohé z nich už byly v předchozích kapitolách představeny, avšak blíže nebyl jejich vliv na chování začínajících učitelů popsán. To bude úkolem této krátké kapitoly.

Jednání začínajících učitelů je řízeno zejména potřebami, a to osobními a profesními. Osobní potřeby vznikají převážně na základě emoční nestability

či při stresové zátěži (Bickmore & Bickmore, 2010). Emoce tak ve velké míře ovlivňují jednání začínajících učitelů (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans, & Korthagen, 2007).

Zpočátku pocíťovaný stres je tedy významným hybatelem pro hledání podpory. Stres může vznikat na základě nedostatečné podpory (Dias-Lacy & Guirguis, 2017), nepřidělení uvádějícího učitele (Fantilli & McDougall, 2009), nedostatku času, nevyváženosti mezi osobními a pracovními požadavky či problémů s disciplínou žáků (Dias-Lacy & Guirguis, 2017). Na tento stres začínající učitelé reagují žádostí o rady, případně o zpětnou vazbu. Pokud se začínajícím učitelům podpory v rámci dané školy nedostává, hledají pomoc mimo ni. Další strategií zvládnání obtíží při nedostatečné podpoře bývá přehodnocování výuky začínajících učitelů prostřednictvím sebehodnocení. Tato strategie je začínajícími učiteli často využívána při snaze o zlepšení kázně žáků ve třídě. Naopak vyslyšení žádosti o podporu stres začínajících učitelů snižuje a vyřešení jednoho problému jim uvolňuje ruce k řešení dalších obtíží (Dias-Lacy & Guirguis, 2017).

To, jak emoce mohou ovlivňovat strategie jednání začínajícího učitele, uvádí výzkum Caspersena a Raaena (2014). Z něj vyplynulo, že se začínající učitelé mohou některým formám podpory vyhýbat, pokud u nich jejich realizace snižuje vnímanou jistotu. K vyhýbání dochází i přesto, že si začínající učitelé uvědomují přínosnost této formy podpory pro jejich profesní rozvoj.

Osobní potřeby se často projevují zájmem „zapadnout“ do kolektivu. Tato snaha o to být kolektivem přijat vede ke snaze začínajících učitelů se podmínkám ve škole přizpůsobit a nevyčínat (Haggarty et al., 2011).

Dalším hybatelem jednání začínajících učitelů jsou profesní potřeby, které s osobními potřebami určitým způsobem interagují. Profesní potřeby se projevují snahou začínajících učitelů se ve svých dovednostech zdokonalovat, a to zejména učením. Začínající učitelé se mohou učit na základě spolupráce s ostatními kolegy tím, že pozorují jejich jednání, žádají je o rady, konzultují s nimi, hledají zpětnou vazbu či další kolegy, kteří by jim mohli pomoci. Kromě toho se sami učí z chyb reflektováním jednotlivých událostí (Eraut, 2004). Podle Erauta (2004) bude začínající učitel proaktivně hledat příležitosti k učení, pokud rozpozná výzvu (tedy rozpozná určitý nedostatek ve svých kompetencích nebo požadavek školy) a zároveň bude mít v sobě dostatek důvěry. Opět do hry vstupují osobní potřeby. Tato důvěra může být odrazem sebedůvěry, která vzniká na základě předchozích úspěchů. Může také vznikat na základě pozitivní zpětné vazby a uvědomování si kvality podpůrného prostředí. Druhý způsob vzniku důvěry je u začínajících učitelů v jejich rané fázi kariéry pravděpodobnější. Čím více se začínající

učitel bude cítit podporován a bude mu poskytována zpětná vazba, tím větší důvěru v sebe samotného bude mít, a tím pravděpodobněji bude více motivován se dále učit. Učení je tak usnadňováno či omezováno jednak organizací a rozdělením práce, a jednak vztahy a sociálním klimatem na pracovišti (Eraut, 2004).

Klima na pracovišti ovlivňuje přístup kolektivu k žádostem začínajícího učitele o pomoc, na který začínající učitel následně reaguje (Consuegra et al., 2014). Pozitivní klima přispívá k naplňování osobních i profesních potřeb začínajících učitelů, což prostřednictvím posílené sebedůvěry zvyšuje úsilí začínajících učitelů v další práci na sobě (Bickmore & Bickmore, 2010; Eraut, 2004). Naopak v klimatu, ve kterém není žádost o pomoc začínajících učitelů vyslyšena nebo se začínající učitel stává díky své nezkušenosti terčem pomluv, se začátečník raději spoléhá na svou intuici, uplatňuje metodu pokus, omyl, zlehčuje svůj problém nebo připisuje svůj nedostatek vnějším faktorům (Consuegra et al., 2014). Učení je tak podporováno nejen potřebami začínajícího učitele, ale také podporou školního prostředí, klimatem školy, případně sebedůvěrou.

Podle Hoekstra et al. (2007) nezáleží jednání začínajících učitelů pouze na podmínkách školy a emocích začínajících učitelů, ale i na jejich předchozích zkušenostech (např. zkušenost s podporou na škole, kde vyučovali dříve). Dle výsledků si začínající učitelé přenášejí z předchozích škol zažitě sociální normy, které pak mohou ovlivňovat míru zapojení začínajících učitelů ve vlastní podpoře na nové škole od omezeného zapojení, přes pasivní, aktivní, až po proaktivní zapojení (Fox, Deane, & Wilson, 2010).

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Metodologie výzkumu

7.1 Výzkumné otázky

Abych mohla dvě základní výzkumné otázky, které byly uvedeny v kapitole „1.1 Cíle“, zodpovědět, rozložila jsem první z nich do pěti a druhou do dvou specifických výzkumných otázek, tak jak popisuje Wengraf (2001, dle Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 166). Takto mi vznikly dva okruhy specifických výzkumných otázek:

Okruh otázek I: Jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy a podpory školního prostředí na průběh jejich prvních let praxe?

1. Jak se začínající učitelé zpočátku cítili a cítí ve svém novém zaměstnání?
2. Jaké jsou příčiny jejich pocitů?
3. Jak začínající učitelé popisují průběh prvních let v novém zaměstnání?
4. Jak začínající učitelé hodnotí absolvovanou pregraduální přípravu?
5. Jak začínající učitelé hodnotí dostupnou podporu školního prostředí?

Okruh otázek II: Jaká podoba pregraduální přípravy a podpory školního prostředí by mohla ulehčit počátky začínajících učitelů?

4. Jak začínající učitelé hodnotí absolvovanou pregraduální přípravu?
5. Jak začínající učitelé hodnotí dostupnou podporu školního prostředí?

První specifická otázka se snaží zjistit, jaké mají začínající učitelé v jejich prvních letech praxe problémy a jak se na dané škole cítí. Druhá se pak zaměřuje na příčiny těchto problémů, emocí, a jak dále uvedu, bude se týkat zejména toho, jak jsou pocity a problémy začínajících učitelů ovlivněny pregraduální přípravou, podporou školního prostředí či jejich předchozími zkušenostmi, které nabyli mimo vysokoškolskou přípravu. Třetí otázka vypovídá zejména o podobě podpory školního prostředí a o tom, co museli začínající učitelé ve svém novém zaměstnání vykonat, aby se s počátečními problémy vyrovnali a co další ovlivňovalo jejich konání. Čtvrtá a pátá otázka se zaměřuje na názory začínajících učitelů na úroveň jeho pregraduální přípravy a podpory, kterou během prvních let praxe získali.

7.2 Výzkumná metoda

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsem využila kvalitativního výzkumu, který mi umožnil získat množství detailních informací, zprostředkovat komplexní pohled na danou problematiku a zachytit podstatu jevů, jak uvádí Strauss a Corbin (1999, s. 11). Metodou, kterou jsem získala od začínajících učitelů potřebné informace, se stal polostrukturovaný rozhovor. K vyhodnocování a interpretaci dat pak posloužila metoda zakotvené teorie, která byla vyvinuta Glaserem a Straussem (2006), a následně rozvinuta Straussem a Corbinovou (1999). To, jakým způsobem byl polostrukturovaný rozhovor vytvořen, rozhovor následně veden, a dále, jak byla získaná data metodou zakotvené teorie zpracovávána, uvedu v následujících kapitolách. Předtím však popíšu způsob, jakým byli respondenti vybráni.

7.2.1 Výběr výzkumného vzorku

Metoda zakotvené teorie není specifická pouze způsobem analýzy dat, ale také způsobem výběru výzkumného vzorku. Jak uvádí Glaser a Srauss (2006, s. 45), vzorek respondentů se nevytváří naráz, ale postupně v jednotlivých vlnách v průběhu výzkumu tak, jak výzkumník potřebuje získat další nová data a informace, které u jeho dosavadních respondentů nemohly být z určitých důvodů postihnuty. Uplatňuje se zde princip teoretického vzorkování, tedy že se výzkumník snaží nalézt další data, která by mohla vysvětlit jeho teorii. Stejně tak jsem se snažila postupovat také já, ačkoliv jsem byla možným vzorkem respondentů značně omezená.

Snažila jsem se, aby první vlna oslovovaných začínajících učitelů byla co nejpestřejší a nejširší. Stanovila jsem si tedy kritéria pro výběr a způsob oslovení těchto učitelů. Kritérii výběru byla doba působení ve školství od jednoho roku do pěti let a podmínka úplného dokončení magisterského stupně studia učitelského oboru se zaměřením na biologii a další libovolný aprobační obor. Do skupiny začínajících učitelů s jedním rokem praxe spadali všichni začínající učitelé, kteří měli v době rozhovoru minimálně rok praxe (tedy např. jeden rok a dva měsíce) a zároveň nedosáhli praxe dvou let. Obdobně byly specifikovány kategorie začínajících učitelů od dvou do pěti let. Jednotlivé učitele jsem oslovovala e-mailem prostřednictvím jejich ředitelů.

V průběhu května roku 2017 jsem začala oslovovat ředitele všech ZŠ a SŠ, ve kterých alespoň v jednom ročníku SŠ byla vyučována biologie, a to v rámci tří krajů - Jihočeský, Vysočina a Jihomoravský kraj. Volba krajů byla výsledkem snahy o to, aby ve vzorku učitelů bylo co nejvíce učitelů z nejrůznějších VŠ České republiky, a dále byla

omezena mými dojezdovými možnostmi. Odpovědi na e-maily byly převážně záporné ve smyslu, že ředitelé škol postrádají začínající učitele daného oboru, ačkoliv by ho např. potřebovali. V sedmi případech však byly odpovědi kladné a já se s jednotlivými učiteli prostřednictvím ředitelů spojila, seznámila je se záměrem mé diplomové práce a způsobem provedení jeho výzkumné části. S učiteli jsem se domluvila na předběžném termínu uskutečnění rozhovorů v průběhu září až prosince téhož roku. Učitelé, které jsem v rámci této první vlny oslovila, pocházeli z Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity (dále jen PF JU), Přírodovědecké fakulty Masarykovy univerzity (dále jen PřF MU) a Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého (dále jen PřF UPOL). V rámci této první vlny jsem do vzorku zařadila ještě čtyři učitele, které jsem znala osobně, jelikož jsem chtěla mít zástupce také z Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PřF UK).

Údaje jako byla doba praxe, místo působení a vystudovaná VŠ jednotlivých respondentů jsem si pro přehlednost zapsala do tabulky, kterou můžete vidět v příloze č. 1. Činila jsem tak proto, abych viděla, jak různorodý vzorek s ohledem na počet let praxe a vystudovanou VŠ mám. Poté, co byly na konci června roku 2017 provedeny předvýzkumné rozhovory, v říjnu roku 2017 rozhovory výzkumné a provedena analýza dat, rozhodla jsem se pro zahájení druhé vlny sběru začínajících učitelů. Cítila jsem na začínající učitele s dobou praxe jeden rok a čtyři až pět let, kterých se mi nedostávalo, jelikož jsem si stanovila předběžné minimum - tři respondenti v každé z kategorií - jeden rok, dva až tři roky a čtyři až pět let praxe. Zároveň jsem cítila, že charakter výpovědí těchto krajních skupin se v některých oblastech liší, a že jejich výpovědi potřebuju pro datovou nasycenost, o které se zmiňují Glaser a Strauss (2006, s. 60). Napsala jsem proto ředitelům ZŠ a SŠ z Prahy a Plzeňského kraje a specifikovala hledaný výzkumný vzorek na dobu praxe jeden rok a čtyři až pět let, a zároveň podmínila vystudováním jiné VŠ, než byly výše zmíněné fakulty daných univerzit. Díky těmto e-mailům jsem získala další čtyři začínající učitele, a to z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy (dále jen PedF UK) a Fakulty pedagogické Západočeské univerzity (dále jen FPE ZČU).

Jelikož se mi stále nedostávalo minimálně jednoho začínajícího učitele s praxí jeden rok, snažila jsem se tohoto učitele získat prostřednictvím kontaktu učitelů, se kterými jsem prováděla rozhovory. Na konci listopadu jsem tak nakonec tohoto učitele díky zprostředkovanému kontaktu získala. Celkem jsem tedy měla šestnáct začínajících učitelů s poměrně rovnoměrným zastoupením počtu let praxe, vystudované vysoké školy a druhu školy, na které působili. Pro realizaci rozhovorů jsem se snažila jednotlivé respondenty z těchto šestnácti učitelů vybírat tak, abych střídala profesně mladší a starší učitele, a lépe

mohla postřehnout rozdíly mezi nimi. U devátého až desátého respondenta (z celkového počtu respondentů z předvýzkumu i výzkumu) jsem zjistila, že se mi jejich výpovědi z velké části opakují. U třináctého respondenta jsem proto ukončila sběr dat. Ve finálním vzorku respondentů jsem ponechala i začínající učitele, se kterými jsem v průběhu června 2017 realizovala rozhovory předvýzkumné. Rozhodla jsem se tak proto, jelikož v jejich výpovědích oproti ostatním rozhovorům nic nescházelo, a zároveň jsem v jednom případě získala data, která jsem u zbylých dvanácti nikde jinde nezískala. Konkrétně se jednalo o respondenta Marka. Dále bych chtěla blíže upozornit na respondenta Radka, se kterým proběhl rozhovor jako s posledním začínajícím učitelem v prosinci roku 2017. I přes veškerou mou snahu o usměrňování jeho výpovědí a objasňování jeho neúplných myšlenek nebylo v mých silách usměrnit jeho úroveň vyjadřování. Způsob jeho vyjadřování byl na velmi nízké úrovni, což ve výsledku snižovalo výpovědní hodnotu jeho myšlenek. Zároveň z jeho výpovědí nevyplývaly žádné nové či významné poznatky, a proto jsem se rozhodla pro jeho vyřazení ze vzorku. Pro ilustraci a zdůvodnění mé volby uvádím ukázkou z jeho výpovědi. *„I když to ani nevím, jak to bylo loni. Jako něco mi vždycky řekla, co berou a jak to berou, ale, ale nevěděl jsem jako jak ano, jestli má prezentace nebo přesně jako. Myslím si, že něco má, ale neviděl jsem, jak to bere. Vždycky jsme si jako sedli předtím, půl roku předtím nebo čtvrt roku, každý čtvrt rok, a co brát, nebrat, ...“*

7.2.2 Tvorba otázek do rozhovoru a metoda získávání dat

Informace potřebné pro zodpovězení výzkumné otázky jsem získala metodou polostrukturovaného rozhovoru, kterou jsem si vybrala pro možnost navázání osobnějšího kontaktu a zisku tak důvěrnějších a pravdivějších odpovědí, jak uvádí Gavora (2000, s. 110). Ačkoliv jsou otázky stejně jako ve strukturovaném rozhovoru dané, pro tento druh rozhovoru je typické, že se jejich pořadí přizpůsobuje dané situaci, aby výzkumník získal co nejvíce potřebných informací. Mimo to se výzkumník na zajímavé informace poskytnuté respondentem doptává, klade ověřovací otázky, zda odpovědi správně porozuměl, a odpovědi respondenta tak rozvíjí (Miovský, 2006, s. 159–160). Samotný polostrukturovaný rozhovor jsem vytvořila rozvinutím specifických výzkumných otázek, které byly uvedeny v kapitole „7.1 Výzkumné otázky“, do otázek tazatelských, tak jak popisuje Wengraf (2001, dle Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 166). Vznikla tak první verze rozhovoru, kterou uvádím v příloze č. 2. Otázky byly takto navrženy, aby respektovaly zaměření specifických otázek a zároveň seřazeny a propojeny tak, aby na sebe logicky navazovaly a realizace rozhovoru tak byla přirozená. V příloze č. 3 je znázorněno, jak

většina tazatelských otázek může poskytnout odpověď na několik specifických otázek zároveň.

Tato verze byla ověřena v předvýzkumu na dvou respondentech, které jsem osobně znala. Právě osobní znalost byla jednou z podmínek, podle kterých jsem respondenty pro předvýzkum vybírala, jelikož mi pomohla snadněji překonat nejistotu při realizaci rozhovoru. Zároveň bylo podmínkou, aby pracovali v Praze a na rozhovory mě mohla doprovázet také má školitelka. Z těchto důvodů byli do předvýzkumu zařazeni učitelé z PřF UK s délkou praxe pět a tři roky. S těmito dvěma začínajícími učiteli, konkrétně Markem a Jitkou jsem tedy v průběhu června roku 2017 realizovala dva rozhovory v rámci předvýzkumu. Účelem těchto rozhovorů bylo ověřit tazatelské otázky první verze rozhovoru v praxi na malém vzorku dotazovaných, a případně zjistit, zda jsem neopomenula některé důležité informace, na které bych se mohla dále zeptat. Ačkoliv jsem ze vzorku původně plánovala vybrat dva protipóly začínajících učitelů s pěti a jedním rokem praxe, nečinila jsem tak, vzhledem k omezenému počtu začínajících učitelů s jedním rokem praxe. Začínající učitele s jedním rokem praxe jsem proto ponechávala na dobu, až budu mít s pokládáním otázek větší zkušenosti, abych tak „neplýtvala cenným materiálem“.

Právě ve zdokonalování vedení mých rozhovorů mi nepomohla pouze postupně získávaná zkušenost, ale i má školitelka, která byla přítomna u tří rozhovorů (dvou předvýzkumných a jednoho výzkumného). Zároveň mi napomáhala v doptávání se na některé méně očekávané informace, které z rozhovoru přirozeně vzešly, a které pak v některých případech byly podnětem pro úpravu rozhovoru či vytvoření dalších tazatelských otázek ve druhé finální verzi rozhovoru. Druhá verze rozhovoru (viz příloha č. 6) byla vytvořena po tom, co jsem tyto dva předvýzkumné rozhovory přepsala a provedla otevřené a axiální kódování, ze kterého vzešla „pracovní verze“ paradigmatického modelu. Tyto jednotlivé kroky analýzy blíže popíši v následující kapitole po představení metody zakotvené teorie.

Ačkoliv i tato druhá verze rozhovoru je na první pohled poměrně obecná, bylo mým cílem nechat respondentům dostatečnou volnost a neovlivňovat jejich výpovědi příliš konkrétními otázkami. Účelem bylo, aby si učitel v rámci jednotlivých hlavních otázek sám všiml těch oblastí, které byly pro něj samotného nejvíce důležité, nejzásadnější či nejpalcivější, a aby pak byly tyto oblasti dále prostřednictvím doplňujících otázek rozvinuty. Tuto druhou verzi rozhovoru jsem následně vyžívala u všech dále oslovených začínajících učitelů, a přizpůsobovala každý z rozhovorů jednotlivým výpovědím

dotazovaných. Respondenti zároveň na mou žádost přislíbili, že se na ně mohu v případě dalších otázek a nejasností obrátit. Toho jsem pak v několika případech využila a nechala si jimi prostřednictvím e-mailu zodpovědět několik doplňujících otázek, které reagovaly na některé nejasné či neúplné odpovědi dotazovaných.

Všechny rozhovory byly pro zvýšení výpovědní hodnoty, pro větší pohodlí a menší nervozitu dotazovaných uskutečňovány v prostorách školy respondentů, většinou v odborné učebně biologie či přírodopisu nebo kabinetu vyučujícího, o čemž se zmiňuje také Miovský (2006, s. 161). Dalším opatřením, které omezovalo nervozitu respondentů, bylo předchozí zaslání okruhu rozhovoru každému z nich. Rozhovor byl po udělení souhlasu respondentů nahráván na diktafon, což umožnilo, aby v následném přepisu byly zachyceny veškeré detaily výpovědi, včetně neverbální hlasové složky komunikace (jako je např. odkašlání, pomlka, smích, zadržnutí aj.). Díky diktafonu byl průběh rozhovoru pro oba účastníky také mnohem příjemnější, jelikož jsem mohla v průběhu celého rozhovoru udržovat s respondentem oční kontakt, soustředit se na obsah jeho sdělení, a nikoliv pouze na přepis výpovědi. Všem dotazovaným byla zaručena jejich anonymita, a to prostřednictvím pseudonymů, jejichž volba byla zcela náhodná a podmíněna pouze podmínkou, aby pseudonym začínal stejným počátečním písmenem jako křestní jméno respondenta.

Záznamy z realizovaných rozhovorů, jejichž průměrná délka trvání byla 76 minut (nejkratší 46 minut a nejdelší 112 minut), byly přepsány do textových souborů v počítači. S těmito texty obsahující data se následně pracovalo podle pravidel zakotvené teorie, jak bude uvedeno v následující kapitole. Zároveň je nutné dodat, že fáze realizace rozhovorů a analýzy jednotlivých přepsaných rozhovorů neprobíhala postupně, ale neustále se jednotlivé fáze prolínaly. Pouze tento postup může podle Glasera a Strausse (2006, s. 71) zaručit, že nebude v průběhu dotazování opomenuta některá důležitá kategorie, která se v průběhu rozhovorů může „vynořit“.

7.2.3 Metoda zakotvené teorie vyhodnocující a interpretující výsledky

Jak už jsem výše uvedla, metoda zakotvené teorie je metodou kvalitativního výzkumu, která se často využívá v sociologii či právě v pedagogice. Jejím cílem je návrh teorie, která se týká určité populace, prostředí nebo doby. Teorie popisuje určité jevy v dané situaci a vzniká na základě analýzy velkého množství dat, která jsou často získávána formou rozhovorů (Hendl, 2016, s. 247–248). Průběh analýzy těchto dat je pro metodu zakotvené teorie specifický, označuje se jako kódování, a bude spolu s paradigmatickým modelem, který se v analýze dat využívá, dále popsán.

Přepsaná data v textovém souboru jsou v první fázi analýzy kódována, a to procesem **otevřeného kódování**. Toto kódování je možné provádět v různých počítačových programech, jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 212–214). Já jsem však využila metodu „papír a tužka“, která pracuje s vytisknutým přepisem rozhovorů. Technika otevřeného kódování spočívá v pročitání textu, jeho rozdělování na menší dílčí úseky, tedy jednotky. Jednotkami byla slova či slovní spojení, častěji spíše věty či odstavce, které představovaly určitá témata. Tématům byla přiřazována označení, tedy jakési kódy, která jednotlivá témata dostatečně popisovala, jak také popisuje Hendl (2016, s. 251). Kódy byla často slova či slovní spojení.

Tyto kódy pak byly vepsány do tabulky (viz příloha č. 7), a abych se v průběhu analýzy mohla k jednotlivým jednotkám skrz kódy vracet, byl každý kód opatřen písmeno-číselným označením, jak doporučuje také Švaříček a Šed'ová (2007, s. 216–217). Toto písmeno-číselné označení udávalo, u jakého respondenta (písmena = jeho iniciály) a na kolikátém řádku přepsaného rozhovoru je možné kód a následně vytyčenou jednotku dohledat. Je totiž běžné, že se kódy jednotlivých jednotek v průběhu analýzy přejmenovávají a zpřesňují, jak narůstá množství dat a s nimi i kódů, o čemž se zmiňuje také Strauss a Corbinová (1999, s. 150). Tyto kódy jsem proto průběžně organizovala do kategorií a následně do podkategorií dle jejich významu a podobnosti, jak přibývala data z dalších rozhovorů.

Hlubší pochopení souvislostí a vztahů jednotlivých kategorií mezi sebou umožňuje druhá část analýzy dat zakotvené teorie. Jedná se o **kódování axiální**, k němuž se využívá paradigmatického modelu. Ten se skládá z jednotlivých subkategorií a Strauss s Corbinovou (1999, s. 72) jej ve zjednodušené podobě představují takto:

(A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ
PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY

Axiální kódování pak samo o sobě spočívalo v přiřazování mnou vytvořených kategorií ke konkrétním subkategoriím, jak je nadefinoval Strauss a Corbinová (1999, s. 73 - 78).

- (A) Příčinné podmínky jsou případy nebo události, které vedou ke vzniku nějakého jevu.
- (B) Jev je ústřední myšlenka, událost, případ, k čemuž se vztahují interakce a strategie zvládnutí, obvykle je to ústřední téma výzkumu.
- (C) Kontext je konkrétní soubor vlastností, které jevu náleží a je to zároveň soubor podmínek, za nichž jsou uplatňovány strategie jednání a interakce.

- (D) Intervenující podmínky jsou široké a obecné podmínky, které ovlivňují strategie jednání nebo interakce.
- (E) Strategie jednání a interakce je jednání zaměřené na zvládnání, ovládnání, reagování na jev nebo vykonávání určitého jevu tak, jak se vyskytuje v určitém kontextu.
- (F) Následky jsou výsledky či důsledky interakce či jednání. Následky jednoho souboru jednání se mohou stát součástí podmínek (či kontextu nebo intervenujících podmínek), které sekvenčně ovlivňují následující soubor jednání a interakcí.

Vzniklé schéma se tak od schémat jiných metod kvalitativních výzkumů liší tím, že jsou jeho subkategorie přesně charakterizovány, čímž výzkumníkovu práci systematizují (Corbin & Strauss, 1990). Paradigmatický model mi tak napomohl opustit některé kategorie, případně podkategorie, které jsem si na počátku vytvořila, a u nichž se postupně ukázalo, že v paradigmatickém modelu nemají své místo.

Přiřazením mnou vytvořených kategorií k jednotlivým subkategoriím paradigmatického modelu se mezi kategoriemi vytvořily vztahy. Vytvoření vztahů mezi kategoriemi bylo předpokladem pro postup do další části analýzy - **selektivního kódování**. V průběhu selektivního kódování dochází ke vztahování kategorií k centrální kategorii - ke zkoumanému jevu - v mém případě ke vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí začínajících učitelů. Tato fáze analýzy umožnila hlubší pochopení příčin a podmínek, za kterých se konkrétní jev objevuje (Corbin & Strauss, 1990; Strauss & Corbinová, 1999, s. 87). V mém případě tak došlo ke vzhledu na názory začínajících učitelů na pregraduální přípravu a podporu školního prostředí, kteří se nacházeli v různých podmínkách a byli ovlivňováni dalšími faktory. Díky tomu tak mohl být kolem této centrální kategorie organizován základní analytický příběh a původně teoretický model se ve výsledku stal dynamickým systémem, jak zmiňují Švaříček a Šeďová (2007, s. 233).

Průběh analýzy dle metody zakotvené teorie byl popsán jako lineární proces z důvodu názornosti. Jak však Glaser a Strauss (2006, s. 71) či Strauss a Corbinová (1999, s. 71) upozorňují, jednotlivé fáze se mezi sebou prolínají nebo dochází k návratu k předchozím fázím. Stejně tak jsem postupovala také já.

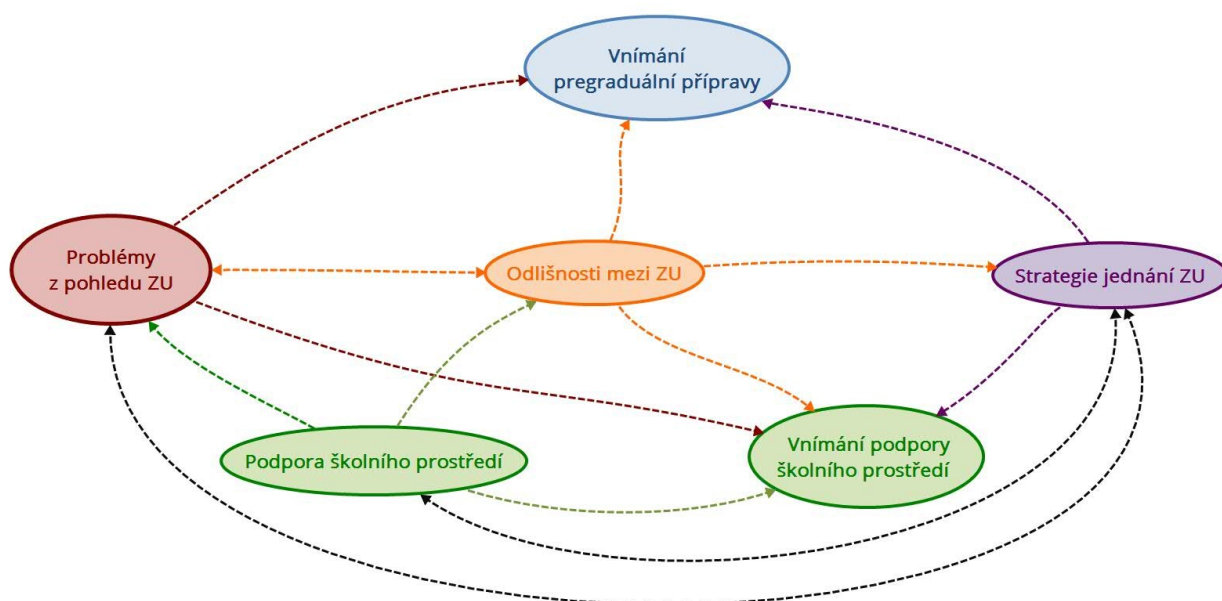
Jak jsem v předchozí kapitole naznačila, po představení analýzy dat metodou zakotvené teorie bych se v této kapitole ještě ráda vrátila k tvorbě druhé verze otázek rozhovoru (viz příloha č. 6). Uvedla jsem již, že druhá finální verze otázek rozhovoru byla vytvořena na základě analýzy dat ze dvou předrozhovorů. Konkrétně jsem u těchto přepsaných předrozhovorů provedla otevřené kódování, ze kterého mi vzešel seznam kategorií a podkategorií (viz příloha č. 4). Následně jsem provedla axiální kódování,

na základě něhož jsem sestavila „pracovní verzi“ paradigmatického modelu (viz příloha č. 5). Nejednalo se o finální verzi paradigmatického modelu, protože kategorie a zejména vztahy mezi nimi byly pak v následujících měsících přeorganizovány, jak byly analyzovány další rozhovory. Přesto mi tato „pracovní verze“ paradigmatického modelu napomohla si všimnout nových informací a jevů, kterých bych si jinak během těchto předrozhovorů nevšimla.

Kategorie paradigmatického modelu jsem barevně rozlišila, a těmito barvami pak zvýraznila otázky z první verze rozhovoru (viz příloha č. 2), které na danou kategorii cílily. To mi napomohlo k tomu, abych na žádnou z důležitých kategorií, při reformulaci první verze otázek rozhovoru do druhé, neopomněla. Na základě vytvořených kategorií a podkategorií jsem pak vytvořila druhou a finální verzi rozhovoru tak, aby byla každé kategorii paradigmatického modelu věnována část jeho otázek. Otázky s hvězdičkou byly přidány na základě informací, které jsem z těchto dvou předrozhovorů získala, jelikož jsem je považovala za významné faktory, které by mohly napomoci ve formování závěrečné teorie. Až následně během dalších rozhovorů jsem zjistila, že data vycházející z odpovědí na tyto, a také na některé další otázky nebudou pro formování výsledné teorie pomocí paradigmatického modelu vhodné. Proto si pozorný čtenář všimne, že ve výsledcích nenajde odpovědi na některé mé otázky z rozhovoru, jelikož jsem se rozhodla tato data pro jejich neuplatnitelnost do práce nezahrnout.

8 Výsledky výzkumného šetření

Poté, co jsem kódy získané z otevřeného kódování rozhovorů rozřadila do kategorií a podkategorií, jsem na základě popisu jednotlivých subkategorií paradigmatického modelu uvedla tyto kategorie do vztahu a vytvořila paradigmatický model popisující vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí u začínajících učitelů (viz Obrázek č. 3). V Tabulka č. 2 uvádím, kterým subkategoriím paradigmatického modelu odpovídají mnou vytvořené kategorie. Vzhledem k tomu, že má výsledný paradigmatický model cyklický charakter, staly se následky součástí příčinných podmínek.



Obrázek č. 3 - Paradigmatický model pro vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí začínajících učitelů

Tabulka č. 2 - Přiřazení kategorií ke konkrétním subkategoriím paradigmatického modelu

Subkategorie	Příčinné podmínky	Kontext	Intervenující podmínky	Strategie jednání a interakce	Jev	Následky
Kategorie	Problémy z pohledu ZU	Podpora školního prostředí	Odlišnosti mezi ZU	Strategie jednání ZU	Vnímání podpory školního prostředí a pregraduální přípravy	Zmírnění/ nezmírnění vnímaných problémů ZU

V této kapitole mnou vytvořené kategorie stručně představím a popíšu jejich vzájemné vztahy mezi sebou. V následujících podkapitolách pak jednotlivé kategorie blíže popíši prostřednictvím konkrétních výpovědí začínajících učitelů. Jejich výpovědi ve stručnosti shrnuji také v tabulkách č. 7 a 8, které jsou součástí přílohy č. 8 a 9.

Kategorie **problémy z pohledu začínajících učitelů** popisuje obtíže, které začínající učitelé vnímali zejména po svém nástupu do praxe. Jedná se o problémy či vnímané nedostatky mající původ v nedostatečně rozvinutých kompetencích začínajících učitelů, ale také v jejich neodpovídající podpoře. Charakter problémů je také částečně ovlivněn odlišnostmi mezi začínajícími učiteli, mezi něž patří předchozí zkušenosti, které začínající učitelé získali mimo pregraduální přípravu.

Kategorie **odlišnosti mezi začínajícími učiteli** v sobě slučuje tři podkategorie, a to emoce začínajících učitelů, jejich předchozí zkušenosti a představy o výuce. Tyto individuální rozdíly mezi začínajícími učiteli stojí za odlišným charakterem problémů, zároveň ovlivňují jejich strategie jednání a následně jejich vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí.

Kategorie **podpora školního prostředí** popisuje dostupné formy podpory, které byly začínajícím učitelům k dispozici a které měly vliv nejen na vnímané obtíže začínajících učitelů, ale také na jejich emoce a na volbu konkrétní strategie jednání učitelů cílené k vyřešení vnímaných obtíží. Svým charakterem tak ovlivňuje vnímání vlivu podpory školního prostředí na počátky začínajících učitelů.

Kategorie **strategie jednání** popisuje způsoby, jakými se začínající učitelé snažili se svými problémy vypořádat. Problémy se snažili vyřešit jednak sami, či prostřednictvím nabízené pomoci v rámci podpory školního prostředí. To, jak byly jednotlivé strategie jednání ve zvládnání problémů úspěšné, ovlivňuje jejich vnímání vlivu podpory školního prostředí a pregraduální přípravy na jejich počátky (např. účinné rady uvádějícího učitele či využívání poznatků z pregraduální přípravy napomáhající vyřešení problému vede k pozitivnímu hodnocení jednotlivých složek a naopak). Právě tato kategorie uděluje celému paradigmatickému modelu cirkulární charakter.

Kategorie **vnímání pregraduální přípravy** popisuje, jak začínající učitelé na jednotlivé složky pregraduální přípravy nahlíží s ohledem na jejich představy o výuce, vnímané obtíže a zvolené strategie jednání. V jejich hodnocení je popsáno, čeho konkrétně si na jednotlivých složkách podpory váží, co jim v pregraduální přípravě chybělo, či na co podle nich nemůže pregraduální příprava připravit. Dále je uvedeno, jak by začínající učitelé vnímané nedostatky pregraduální přípravy napravili.

Kategorie **vnímání podpory školního prostředí** popisuje, jak začínající učitelé jednotlivé formy podpory hodnotí s ohledem na své emoce, představy o výuce, vnímané obtíže a zvolené strategie jednání. V jejich hodnocení je opět popsáno, čeho

si na jednotlivých složkách podpory váží, či co jim v podpoře chybí. Dále je uvedeno, jak by začínající učitelé vnímané nedostatky podpory školního prostředí napravili.

Obtíže začínajících učitelů jsou výsledkem kvality pregraduální přípravy, podpory školního prostředí a také individuálních rozdílů mezi začínajícími učiteli, zejména předchozích zkušeností učitelů mimo pregraduální přípravu. Vnímané obtíže se začínající učitelé snaží vyřešit různými způsoby (strategiemi), jejichž volba je ovlivněna dostupností podpory školního prostředí a individuálními rozdíly mezi učiteli, zejména emocemi, ale také představami o výuce. Emoce úzce souvisí s vnímanými obtížemi a jsou také ovlivňovány charakterem dostupné podpory. Sám učitel může svým proaktivním či pasivním jednáním ovlivňovat kvalitu dostupné podpory, prostřednictvím níž pak mohou být jeho problémy vyřešeny. K vyřešení problémů může dojít také přímo samotným jednáním začínajícího učitele. Konkrétní strategie jednání a jejich úspěšnost ve zvládnutí obtíží pak ovlivňují nazírání začínajících učitelů na pregraduální přípravu a podporu školního prostředí.

Z modelu vyplývá, že vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí začínajících učitelů je formováno ze čtyř stran, a to konkrétně 1) samotnou podobou pregraduální přípravy, resp. podporou školního prostředí, 2) vnímanými obtížemi začínajících učitelů, 3) konkrétními strategiemi jednání začínajících učitelů a jejich úspěšností a 4) individuálními odlišnostmi mezi začínajícími učiteli, zejména předchozími zkušenostmi, emocemi a představami o výuce.

Hodnocení pregraduální přípravy se tak může u dvou začínajících učitelů, kteří absolvovali stejnou VŠ, nicméně učí na jiných školách, lišit, přičemž příčina odlišností nebude tkvět pouze v individuálních rozdílech mezi začínajícími učiteli, ale i v podmínkách, které na začínající učitele během jejich učební praxe na dané škole působily či působí. Zároveň i hodnocení podpory školního prostředí bude u dvou začínajících učitelů, kteří pocházejí z jiných VŠ, avšak vyučují na stejné škole, ovlivněno nejen kvalitou podpory školního prostředí a individuálními rozdíly mezi začínajícími učiteli, jako jsou emoce, představy o výuce či předchozí zkušenosti, ale také problémy, které mohou být částečně odrazem pregraduální přípravy.

8.1 Podpora školního prostředí

Po tom, co začínající učitelé po absolvování vysokoškolského studia nastoupili do svého nového zaměstnání, byla každému z nich poskytnuta odlišná forma podpory školního prostředí. Mezi jednotlivými formami podpory byly rozdíly v tom, kým byly

zprostředkovány, za jakým účelem, jakým způsobem, jak často, v jakých podmínkách apod. Každá škola byla svou poskytovanou formou podpory jedinečná a unikátní, jak bude v následujících podkapitolách blíže popsáno.

8.1.1 Přidělení uvádějího učitele

Jak už bylo v teoretické části zmíněno, přidělení uvádějího učitele není na českých školách povinné. Přesto mnoho začínajících učitelů uvedlo, že jim byl v jejich prvním roce **uvádějí učitel stejné aprobace** přidělen. Míra zainteresování uvádějích učitelů do procesu uvádění a jejich funkce se pak mezi jednotlivými respondenty velmi lišila. Marie například uvedla, že funkce její uvádějí učitelky spočívala pouze v jejím seznámení s materiálním zázemím kabinetu a učebny biologie. *„Ta funkce tady jako je... Paní profesorka... mi ukázala učebnice,... pak mi řekla,... jaký tady jsou k dispozici věci.“* Zde však podpora z její strany končila a v situacích, kdy se od ní očekávaly rady, se Marie setkala pouze s výtkami. *„My jsme třeba dostaly vynadáno, že radioaktivitu probíráme jenom dvě hodiny, a že to je jako téma, které by se mělo probrat daleko jako hlouběji.“*

V případě Karolíny a Julie nebyly povinnosti uvádějích učitelů předem dány, a měly se na ně obracet v jakýchkoliv pro ně nejasných situacích či problémech, jak vyplývá z výpovědi Julie. *„Že kdybych cokoliv potřebovala, tak at' se zeptám...“* Karolíně pak byla přidělena uvádějí učitelka z kabinetu. *„Dostala jsem kolegyni, se kterou jsem v kabinetě, která má stejnou kombinaci jako já.“* Marek, který po absolvování VŠ vyučoval na třech školách (první škola ZŠ, druhá škola gymnázium a třetí škola soukromé gymnázium), měl uvádějího učitele z oboru pouze na soukromém gymnáziu. Kromě toho, že i Markovi byl uvádějí učitel kdykoliv k dispozici, zval Marka na pravidelné schůzky, na kterých byly řešeny činnosti učitele, o kterých se uvádějí učitel domníval, že mohou činit začátečníkovi problémy. *„Ty testy jsou opravdu tady odlišný, než jsem dával jako předtím... První testy, než jsem zadal, tak poslat ke kontrole. „Projdeme to, podíváme se na to. Až to opravíš, přines to, podíváme se, jestli...““*

Monika učila po absolvování VŠ na ZŠ a současně s ní také na střední odborné škole (dále jen SOŠ) zdravotnické. Právě na SOŠ byl Monice přidělen uvádějí učitel stejné aprobace, který ji měl s novým prostředím seznámit a později ji navštívit na **hospitacích**. *„Prostě říká Vám, chodíte za ním, když potřebujete nějaký informace, poskytne Vám všechny možný,... kam si máte zajít, co zařídit a tak dále. Nechá Vás chvíli, a potom Vám vlastně jde i na... hospitaci.“* Hospitace uvádějího učitele byly realizovány i v rámci uvádění Jakuba a Pavly. Jakub měl dokonce na každý předmět jednoho uvádějího učitele. *„To jsem měl. Jak vlastně z chemie, tak i z biologie“.* Oba uvádějí

učitelé mu hospitovali na hodinách. „*Chodili mi i do hodin ze začátku.*“ Zároveň i on navštěvoval jejich hodiny. „*Když byl prostor, ... tak jsem chodil (pozn. autorky: myšleno na hospitace ke kolegům).*“ Po hospitacích vždy následoval rozbor hodiny. „*Po práci jsme si i sedli... a rozebírali jsme spolu, co bylo dobře, co bylo špatně.*“

Pavle byla přidělena uvádějící učitelka, která díky tomu, že s Pavlou sdílela jeden kabinet, jí byla stále po ruce. „*Dostali jsme uvádějícího učitele, ... což je tady kolegyně z kabinetu, a... kdykoliv jsme potřebovali, tak prostě pomohli.*“ Stejně jako u Jakuba byly i v případě Pavly realizovány vzájemné hospitace, které však proběhly pouze jednou. „*S kolegyní jsme byly na hospitaci si vzájemný, ... abych věděla, jak ona to učí, aby viděla... ty moje začátky, ale to bylo vlastně jenom jednou.*“ Mimo to **sdílela** uvádějící učitelka s Pavlou své **nápady** do hodin. „*...kolegyně... občas s něčím takovým přijde, s nějakou hrou.*“

Ne vždy však byl začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel stejné aprobace, jako v případě Marka a Renaty. Na ZŠ byla Markovi jako **uvádějící učitelka přidělena paní zástupkyně**. „*Předal mě pod křídla rovnou paní zástupkyni... a říkal, že všechny věci, at' řeším s paní zástupkyní.*“ Renatě zase byla jako uvádějící učitelka přidělena **kolegyně vyučující matematiku**, se kterou **sdílela kabinet**. „*Já jsem jakoby oficiálně měla zavádějícího učitele, kterým byla... kolegyně, se kterou mám pořád kabinet.*“ V obou případech zastávali uvádějící učitelé hlavně roli průvodce v novém prostředí a ve věcech týkající se **administrativy či organizačních záležitostí**, jak dokládá výpověď Renaty. „*Ta mi pomáhala... s tím, že mě upozorňovala na to: ‚Jo, dej si pozor, do tady tohoto pátku se odevzdávají tyhle ty papíry.‘ A vyplňovaly se různé... formuláře.*“ Uvádějící učitel tak nebyl rádcem v odborných záležitostech, jak dokládá výpověď Marka. „*Neptala se mě na věci jako odborný, spíš jako na ty technicky provozní.*“

V případě Kristýny pak nebyla role uvádějícího učitele striktně daná. Uvádějící učitel byl zadaný **pouze formálně** a jeho roli plnili všichni učitelé v kolektivu. „*Uvádějícího učitele... mám... zapsaného, ale tím, že jsme tenkrát nastoupily dvě novy, tak nám paní ředitelka řekla, že jako jo, v papírech máme toho a toho, ale at' jdeme za kýmkoliv. A je fakt, že... at' jsem šla za kýmkoliv, vždycky mi někdo pomohl.*“

Ačkoliv na SOŠ měla Monika k dispozici uvádějícího učitele stejné aprobace, na ZŠ jí **nebyl uvádějící učitel vůbec přidělen**. „*To bylo tak nějak: ‚Dělej si, co chceš, ... Nějak se nauč. Prostě hodíme tě do vody no a nauč se plavat. A když bude nějaký problém, tak přijď.‘*“ Stejně tak tomu bylo také u Martiny a Kláry, které uvedly, že za jeho nepřidělení mohlo to, že nastoupily na malou školu, kde se již další učitel biologie

nenacházel, což ilustruje výpověď Martiny. „*Zavádějící učitel... tady vůbec nebyl, protože jak jsme malá škola, tak tady máme od každého toho předmětu jednoho učitele.*“ Jak popisuje Klára, do nového zaměstnání byla vpuštěna bez jakéhokoliv prvotního náznaku dostupné pomoci. „*Když jsem sem přišla, tak jsem nedostala žádného uvádějícího učitele, nikoho: ,Tady máš přírodák, učíš celej druhej stupeň.*““

Jitce sice také nebyl uvádějící učitel přidělen, díky sblížení se s kolegyní podobných předmětů však absenci této funkce téměř nezaregistrovala. „*Nebylo to úplně jmenované, ale v podstatě my jsme se tak s kolegyní, která učí... podobné přírodovědné předměty, ... společně našly, ... a dalo by se říct, že to je teda i oficiálně můj zavádějící učitel, ale nebylo to... nucené v podstatě.*“

8.1.2 Podpora vedení

Nezastupitelnou roli má vedení školy, které je zodpovědné za podobu veškeré podpory na dané škole. Samotné vedení pak se začínajícími učiteli interagovalo různými způsoby. Pavla, Marek a Jakub byli v průběhu svých prvních měsíců praxe pravidelně **zváni do ředitelny**, aby se vedení školy přesvědčilo o tom, jak se začínajícím učitelům daří. To dokládá výpověď Jakuba. „*Jak ředitel, tak paní zástupkyně... zajímali se prostě o to, ... jak to probíhá. Jak vycházím s těma uvádějícíma učitelkama, je všechno v pořádku...*“ Marek a Pavla, kteří nastoupili do školy s dalšími novými či začínajícími učiteli, nebyli stejně jako Jakub zváni na schůzky individuální, ale sezení bylo skupinové. Zájem vedení a jiných aktérů školy však nebyl o nic menší, jak za oba respondenty dokládá výpověď Marka. „*My všichni... noví jsme měli schůzky... a různí lidé se nás ptali, ... jestli je nějaký problém, a pokud je, tak ho s náma prostě řešili.*“

U Jitky nebyly schůzky s vedením organizovány formálně, ale vedení se o ni **zajímalo příležitostně**. „*Vedení se mě stále ptalo, jak jsem spokojená, jestli nemám nějaké problémy.*“ Dále dodala, že podpora ze strany vedení byla dobře dostupná a v případě potřeby si na ni vždy udělali čas. „*Dveře otevřené vždycky... Nemáme žádné konzultační hodiny u nás na škole, ale vždycky to je o domluvě.*“

Monika uvedla, že v době jejího nástupu podpora vedení **téměř neexistovala**. Na začátku jí tak nebyly poskytnuty ani nejzákladnější informace. „*Mně opravdu moc věcí jako řečeno nebylo... Nebylo to třeba, že by si mě někdo... z vedení opravdu vzal... a... hodinu, dvě mi tam něco jako povídal.*“

Renata zase popsala své počátky na škole jako velmi napjaté kvůli **bojům ve vedení** o moc. „*My jsme tady měli... takovou ne úplně dobrou situaci, protože tady byly poměrně velké boje ve vedení školy, konkrétně pan ředitel proti dvěma zástupkyním.*“ Toto

napětí však vydrželo jen zhruba první pololetí, a poté do funkce ředitele nastoupila paní zástupkyně. „*Druhé pololetí už jsme tady měli tu paní zástupkyni, která je teďka ředitelkou, ... už to bylo v pořádku.*“ Právě ta byla Renatinou velkou pomocí ještě předtím, než se stala ředitelkou školy. Zástupkyně jí pomáhala s **administrativou** a zprostředkovávala jí další kontakty. „*Jakýkoliv dokument, co byl potřeba vyplnit, přesně mi řekla, ... co se tam píše, ... kdy to musíme jakoby odevzdat, a když jsem si třeba i potřebovala zeptat ... na různé materiály, ... za kým můžu jít, kde si můžu co půjčit, s kým si mám co domluvit, tak mě ... nasměřovala ... na toho konkrétního člověka.*“

Kromě zvaní začínajících učitelů do ředitelny, jehož hlavním cílem bylo minimalizovat počáteční problémy a zabránit jejich rozvoji, využívali ředitelé škol i jiné formy těchto **preventivních opatření**. Kvůli některým rizikovým činnostem, jako je např. **komunikace s rodiči**, zavedl ředitel na Markově třetí škole, aby při konzultacích s rodiči byl zároveň přítomen i další učitel. „*Když jsou schůzky, tak máme jasnou nabídku, jako: ,Nebuďte tam s těma rodičema sami. Řekněte si o pomoc. My tam s Váma rádi sedneme.*“ Kromě toho fungovalo na této škole i opatření, které se zaměřovalo nejen na osobní, ale i na e-mailovou komunikaci s rodiči. „*Máme i pravidla, že s rodičem si můžeme vyměnit jenom tři mejly. Čtvrtý ímejl musím poslat vejš a říct jako: ,Omlouvám se paní Hámová, už jsme vyměnili tři ímejly, předávám Vás Vaším... podnětem... vejš.*‘ A už to řeší vedení školy.“ Jasně **daná pravidla** byla na Markově škole samozřejmostí. Zároveň však nebyla diktována shora, ale na jejich podobě se mohli učitelé podílet. „*Pravidla jsou naprosto jasný, ... daný, dodržují se, ale ... jsou ... plovoucí, nejsou striktní a dogmatický ... Vyvíjejí se, ... a když chceme, tak se na tom vývoji můžeme podílet.*“

V případě Marie zastávala ředitelka mimo funkce protektivní i funkci **poradní**, a to konkrétně ve své **aprobaci**, která byla shodná s aprobací Marie. „*Ve chvíli, kdy jsem přišla, tady vlastně začala nová paní ředitelka, která tady učila chemii. A s tou to bylo jako příjemný, protože nám pomáhala. Dokonce řekla, že nám i pomůže ... s chemií, že jsem se s ní mohla pobavit o tom, jak ty lidi učit, co si ona myslí, že je důležitý.*“

Neopomenutelnou funkci mělo vedení v technicko-provozní podpoře, která v případě Karolíny spočívala v **seznámení s prostředím školy** během jejího přípravného týdne. „*Ředitelka hnedka, když mě vlastně v prvním týdnu v tom přípravném ... sem zavedla, tak mě ukázala místo, projela se mnou prostě sborovnu ...*“ Také Marek byl na soukromém gymnáziu seznámen s novým prostředím školy, a to prostřednictvím jakéhosi seznamovacího kolečka. Toto kolečko proběhlo ještě před samotným přípravným týdnem a závěrem pak Marek dostal veškeré informace přehledně sepsané. „*Tady je ten*

system podpory pro nastupující učitele... obrovský... Nastupují o několik dní dříve než ostatní a věnuje se jim postupně několik lidí za sebou... Během dvou dnů... se nám postupně věnovalo ((nádech)) strašně moc lidí – ajťák, paní z kanceláře, druhý, třetí zástupce, ředitel, jídelna... Dostali jsme desky, kde všechno bylo napsané, kdybychom to prostě nestihli.“

Začínající učitelé se také zmiňovali o **organizační a plánovací funkci** vedení. Na Karolínině škole komunikovala ředitelka se svými učiteli pomocí e-mailů. „*Ředitelka s náma komunikuje přes džímejls (myšleno g-mail),... všechno v podstatě co se dá...“* Na Markově ZŠ zase byla nástěnka s organizačními pokyny a termíny. „*Jasná pravidla, co kdo má dělat, byly na obrovský nástěnce v tý společný sborovně.“* Naopak vedení gymnázia, kde Marek současně vyučoval, svou organizační funkci neplnilo. „*Tam nebylo úplně dobré vedení, to znamená, že... čím víc jsme se vyhýbali paní zástupkyni a panu řediteli, a oni nám vlastně, tak tím ta škola jako fungovala lépe.“*

Jednou z nejčastějších příležitostí, kdy se začínající učitelé dostali do kontaktu s vedením, byly více či méně pravidelné **hospitace vedení**. Například hospitace na škole Kristýny probíhají pravidelně. „*Hospitace většinou jsou dvakrát ročně. Na jaře a na podzim.“* Stejně tak Monika uvedla, že na SOŠ jsou hospitace vedení poměrně časté. „*Tam se chodí celkem dost,... už jsem měla... třeba třikrát, čtyřikrát hospitace, co tam jsem.“* To, jak hospitace a zejména její poslední část - rozbor hodiny, vypadal, se pak lišilo v závislosti na tom, kdo z vedení hospitace vedl. Zatímco pro zástupce školy byly hospitace pouze formalitou, naopak ředitelka školy se alespoň částečně snažila o to, aby funkce hospitace nebyla pouze kontrolní, ale i evaluační. „*...to zhodnocení... většinou bylo takový jako: ‚Hele dobrý, v pohodě.‘ A tak, nic ((smích)). Paní ředitelka to vzala teda trochu zodpovědněji,... ta mi tam třeba i něco řekla,... dvě, tři věty k tomu.“* Naopak v případě Jitky, následovala po každé hospitační hodině velmi podrobná reflexe. „*Já jsem se k tomu vyjadřovala, paní ředitelka se k tomu vyjadřovala, ... vždycky ta zpětná vazba.“*

Naopak Klára se s hospitacemi vedení setkala pouze jednou, a to bez podrobnějšího rozboru hodiny. „*V druhém pololetí se na mě přišla podívat paní ředitelka, jestli učím dobře. To bylo všechno.“* Julie pak byla jediná, která uvedla, že hospitace ze strany vedení nebyly realizovány a dodala, že jsou na jejich škole poměrně vzácné. „*Tady ty hospitace nejsou moc běžný.“*

Kromě toho se někteří začínající učitelé zmiňovali také o **školeních**, která jim vedení školy zprostředkovává a také proplácí. Na Martiny a Karolíny škole jsou tato školení dobrovolná, jak potvrzuje výpověď Karolíny. „*Je to dobrovolný... myslím*

si, že jako v kanceláři... Vám proplatí v podstatě, co chcete...“ Dosud Karolína navštívila kurzy zaměřené spíše na odbornou biologii než na didaktiku biologie. *„Byla jsem na nějakých školeních, ale byla jsem jenom jako na oborových na biologických... Ty se netýkaly toho, jak by se měly ty hodiny vést.“* Klára uvedla, že postřehla zlepšení dostupnosti dalšího vzdělávání oproti době, kdy do školství poprvé nastupovala. *„Je prostor na to se sebevzdělávat na kurzech... Tehdy na to nebyly ještě ani prachy ani granty, takže to moc nechtěli dělat. A takže to se zlepšilo.“*

Kristýna se pak zmínila o školeních, která jsou pravidelně organizována v rámci celého učitelského sboru, a která se zaměřují na aktuální témata, jako např. inkluze. *„Máme v rámci celý sborovny, většinou třeba v přípravném tejdnu nebo když je... ředitelský volno nebo prázdniny,... a to teďkom se hodně zaměřuje na inkluzi.“*

8.1.3 Kolegiální podpora

Ačkoliv mnohým začínajícím učitelům nebyl uvádějící učitel přidělen, jak Jitka uvedla, byla toto chybějící podpora nahrazena **vstřícným přijetím** a nabídkami pomoci ze strany kolegů. *„Vždycky se najde nějaká skupina kolegů, kteří... Vás... vezmou pod křídla, a potom postupně se začnete víc přátelit... i s ostatními, takže to přijetí bylo úžasné.“* Ochota byla společnou vlastností také kolegů Kristýny. *„...všichni... jsou tady... ochotní, pomoci a poradit.“* Právě ochotní kolegové a možnost spojit se s bývalou učitelkou biologie **vynahrazovalo** podle Martiny chybějící **roli uvádějícího učitele**. *„Ostatní... kolegové mi... pomohli, kde se co najde, ukázali mi, jak se vyplňují ty dokumenty a takhle. A mohla jsem kdykoliv zavolat tý kolegyni, co je v tom důchodu. Takže jako uvádějícího jsem neměla, ale mohla jsem... se na ně obrátit.“* V případě Marka pak neformální kolegiální podpora **nahradila nefungující roli vedení** gymnázia a pomohla mu se složitou třídnickou administrativou. *„Ostatní třídní během toho týdne ke mně chodili a: ‚Už máš tohle? Do zítra má být hotovo tohle. Pojd', já Ti ukážu, jak se to dělá.‘“*

Neformální kolegiální podpora byla začínajícím učitelům nabízena **i přesto, že jim byl uvádějící učitel**, jako např. Julii, **přidělen**. *„Kolegové mi vlastně pomohli, ... cokoliv, co jsem potřebovala, tak jsem se zeptala, oni mně poradili.“* Stejně tak tomu bylo u Karolíny, Pavly a Renaty, které se svým uvádějícím učitelem dokonce sdílely kabinet. Za všechny lze uvést výpověď Pavly. *„Všichni byli strašně příjemní, a furt jako: ‚Když budeš potřebovat pomoci, tak prostě přijď.‘“* Nejinak se chovali kolegové k Marii, která po absolvování VŠ nastoupila na stejné gymnázium, kde během studia na částečný úvazek učila, a také měla přiděleného uvádějícího učitele. *„Oni... mě přijali hodně dobře, takže*

v tomhle duchu to vlastně pokračovalo i dál. Takže si myslím, že... nedělali nějaký rozdíl, že už jsem třeba tady o rok dýl.“

Jak Marek uvedl, byla tato forma podpory na soukromém gymnáziu neorganizovaná, avšak fungovala **na různých úrovních** od řešení problémů se žáky, až po koordinaci plánování výuky v paralelních třídách. „*Tak, když to v nějaký třídě drhne, tak se prostě otočím někam v naší malý sborovně a řeknu: ‚Ty Honzo, teď prostě v kvartě bé, se Síglem jako, co s ním je? Jak u tebe?‘. A on: ‚No, máš recht, se Síglem se teď něco děje.‘ Tak obejdu ještě tři a na obědě potkám psycholožku, říkám: ‚Co Sígl?‘ A ona: ‚No, já ti to pak řeknu.‘ Tak pak jako sedneme nad Síglem a řekneme si. Tak to je první úroveň... A potom to odborný, hlavně v paralelkách,... tak tam jsem vlastně pořád v kontaktu každý týden: ‚Už jste psali test z dusíku?‘ ‚No, ještě ne.‘ ‚Já taky ještě ne, tak je napíšeme oba za čtrnáct dní v jednom týdnu?‘ ‚Jo.‘“*

Ačkoliv Marek negativa neorganizovanosti neformální podpory nepocítil, Renata se o této skutečnosti zmínila v souvislosti s tím, že **neměla k dispozici odborníka stejné aprobace** vzhledem k jejich sníženým úvazkům. „*Tady vlastně ani nebyl, kdo by mi pomáhal,... tedy kromě těch dvou důchodců... Oba dva měli... zkrácený úvazek a my jsme se... mýjeli,... takže... mi nepomáhali.‘* Situace se zlepšila o pár let později, kdy k Renatě začaly přibývat další kolegyně přírodopisu. „*Postupně nabývaly přírodopisárky... Už jsme tady tři celkem.‘*“

Jediným učitelem, který **nebyl podporován** ani uvádějícím učitelem, ani vedením a dokonce ani **ostatními kolegy**, byla Klára. Ačkoliv všichni respondenti uvedli, že bylo jejich přijetí na škole bezproblémové až přátelské, ona ho popsala přesně opačně. Podle ní bylo příčinou jejího nepřijetí to, že ne vlastní vinou nabourala již zajetý kolektiv, který jí to pak dával očividně na vědomí. „*Tehdy byl nějaký... předpis, že důchodci musí odejít a měli by dát šanci mladejm... Blbý bylo samozřejmě to, že jsem zasáhla tímhle tím způsobem do kolektivu, ktorej tady byl zajetej už roky... Takže ty antipatie tady byly od samýho začátku poměrně znát.‘* Ačkoliv se Klára s některými učiteli nakonec sblížila, nedostatek času jí bránil s nimi probrat problémy, které ji tížily. „*...co tady byly jako učitelky, se kterými by se o tom dalo bavit, tak ve dvě hodiny už tady nebyly. A když přijdeš ve čtvrt na osm, abys stihla svoji práci, tví kolegové přijdou ve třičtvrtě na osm, dají si kafe, jdou učit. Pak máš dozory,... v půl druhý jdeš na oběd. Tam to nevyřešíš, protože se chceš najíst, a ve dvě už tady nikdo není. Jako fakt nebyl čas.‘*“

Kromě náhodné a neplánované kolegiální podpory neformální, fungovala na soukromém gymnáziu Marka také podpora **formální**. Ta spočívala v pravidelném

scházení se několika učitelů v rámci skupin, v nichž si radili, diskutovali a vzájemně se dovzdělávali v různých oblastech. „*Jsmo rozdělení všichni vyučující do pěti skupinek asi po osmi, po desíti, kdy se scházíme v pondělí pátou hodinu a... vždycky má někdo nějaký plán. Přineste si všichni testy, přineste si podmínky hodnocení, doneste nějakou zajímavou věc, kterou jste dělali v posledním týdnu s nějakou třídou, naopak doneste to, co jste dělali v hodině, a bylo to naprostej propadák.*“

Dále byly realizovány i jiné druhy formální podpory, konkrétně **vzájemné hospitace**, které byly např. na soukromém gymnáziu, kde Marek učil, běžnou součástí profesního rozvoje všech učitelů, tedy nejen těch začínajících. „*Byly hospitace, a tady jsou strašně častý... V podstatě říjen je takový jako neoficiální měsíc, kdy se nejenom chodí koukat vedení, ale chodíme se koukat jako sami sobě navzájem.*“ V případě Marie byly tyto vzájemné hospitace na škole zavedeny jen přechodně. „*My jsme to měli minulej rok, ... a bylo to jako třeba, ... když někdo učil jinak. Když měl třeba nějaký zajímavý praktikum, tak třeba jsme se mohli naučit, že jsme si mohli i půjčit ty pomůcky... Ale proběhlo to tady jednou asi, a myslím si, že zatím letos není další plán v tom pokračovat.*“ Na většině škol však nebývají vzájemné hospitace povinné, jak uvedla například Jitka. „*Chodíme, ale i tak jakoby je to na nás.*“

Např. na škole Renaty začaly se vzájemnými hospitacemi experimentovat teprve nedávno, což se nesetkalo v rámci učitelského sboru s příliš kladným ohlasem. „*Je to třetí rok teďka, ... že musíme... mít dvě vzájemné hospitace za rok... A i když to máme nakázáno shora, není to tu oblíbené.*“ Naopak na ZŠ Moniky si vedení školy zavedení této formy profesního rozvoje přes protesty starších členů kolektivu neprosadilo. „*Tady na základce to nefunguje... Řešilo se to na nějaké poradě, že by to... právě mohlo bejt přínosný, jenže... většina kolegyň, co tady jsou, tak už učí prostě haldu let. A to prostě ty lidi už potom nechtějí, aby jim tam někdo chodil, ... tam už jsou ty stereotypy...*“

8.2 Odlišnosti mezi začínajícími učiteli

Každý člověk je unikátní bytost a stejně tak to platí o učitelích. Začínající učitelé se mezi sebou lišili nejen zkušenostmi, které získali mimo pregraduální přípravu, ale také emocionálním prožíváním či svými představami o výuce. Předchozí zkušenosti mohly do jisté míry ovlivňovat charakter problémů, se kterými se začínající učitelé v prvních letech setkávali. Zároveň pak všechny tyto individuální rozdíly měly vliv na to, jakým způsobem se začínající učitelé snažili se svými problémy vypořádat.

8.2.1 Předchozí zkušenosti začínajících učitelů

Většina učitelů měla již před nástupem do svého prvního zaměstnání určité zkušenosti s výukou. Nejčastěji se jednalo o práci s dětmi ve **volnočasových aktivitách** různých směrů, jak uvedla např. Karolína, Julie, Jakub, Renata, Kristýna a Klára. „*Docela dlouho jsem se angažovala ve skautském oddílu, ... takže jako ty zkušenosti s dětmi jsem měla bohaté...*“ (Karolína). „*Jsem dělala vedoucí na různých táborech, ... a pak jsem rok pracovala v zoo na Hluboký ve vzdělávacím centru, ... vlastně výukový programy pro děti.*“ (Julie). „*Jsem skautský vedoucí, takže s dětma pracuju, dá se říct... delší dobu...*“ (Jakub). „*...pořádali jsme s kamarády...tábory letní... Pořádali jsme taky vlastně... takové týmbildingové (pozn. autorky: myšleno teambuldingové) akce pro moje bývalé gymnázium, kde jsem vystudovala...*“ (Renata) „*Jsem měla zkušenosti akorát s vedením kroužků, ... který jsem... rok... vedla.*“ (Kristýna). „*Vedu oddíly... to je takový to neformální vzdělávání dětí. Učíš je používat věci, poznávat přírodu, učíš je uzlování, učíš je číst v mapách.*“ (Klára).

Karolíně, Julii a Kristýně tyto zkušenosti ulehčily začátky v tom, že přes počáteční nervozitu dokázaly před třídou **veřejně vystupovat**. To za všechny potvrzuje Karolínina výpověď. „*Byla jsem nervózní ze všeho, ale nebála jsem se před nima předstoupit, takže jsem se nestyděla mluvit nahlas.*“ Jakubovi pak tato zkušenost napomohla v **komunikaci se žáky**, což obecně považoval za problémovou činnost. „*Pomohlo mi to moc, protože věděl jsem, jak správně komunikovat s těma dětma. To většina mých spolužáků z vejšky... nedovedla, a byl to... potom pro ně ohromnej problém.*“ Dlouhodobý kontakt se skupinou dětí Renata ocenila zejména proto, že **poznala chování žáků a náročnost této práce**. „*Poznat, ... jak funguje velká skupin dětí mladších, než jsem já... a, ... jak náročné je uhlídat tak velkou skupinu.*“

Někteří začínající učitelé měli již po absolvování VŠ **pedagogickou zkušenost** s výukou na škole. Například Marie vyučovala v posledním roce studia na gymnáziu, kam po absolvování VŠ nastoupila. „*Jsem měla... roční zkušenost. Měla jsem tady částečný úvazek... dvanáct hodin, a měla jsem pouze chemii.*“ Zkušenost s výukou v paralelních třídách ocenila nejen z časových důvodů, ale i proto, že tak mohla lépe reflektovat své pokroky, a dále tak **pracovat na zkvalitňování výuky**. „*Pomohlo mi i, že jsem měla vlastně paralelky... Určitě ne jenom časově, ale... cítila jsem na sobě, že jsem odučila lepší hodinu nebo horší hodinu, a věděla jsem třeba, na čem se dá líp zapracovat.*“

Na zkrácený úvazek v posledních měsících svého studia vyučovala také Jitka. „*Já jsem kdysi učila... tři měsíce na hudebním gymnáziu. Bylo to ještě předtím, než jsem měla*

plně dodělané teda vzdělání.“ Díky této zkušenosti se Jitka naučila **hospodařit s časem a převzít zodpovědnost za učení žáků.** „*Hodně mi pomohlo, asi že si člověk opravdu vyzkoušel, jaký to je být celý den v práci... Člověk se musel trošku naučit pracovat s tím časem. ((nádech)) Pak mě hodně pomohlo naučit se vůbec jakoby dýl vyjít s tou třídou, protože na té praxi to je tak, že člověk je oťukne a vlastně pak je nevidí. A tady s nima musel vyjít už dýl, a nejenom jeden test, ale víc testů,... a nebrali ho jako studenta z praxe.... Už je trošku svým pánem a tak jako si to celý komplexně vyzkouší.*“ Marek za doby svého studia vyučoval na dvou školách. „*Současně se studiem byly dvě, na základní škole v X a na gymnáziu Y.*“ Stejně jako Jitka uvedl, že mu skutečná praxe poskytla dovednosti, které pak po absolvování VŠ na dalších školách zúročil. „*Když jsem dostudoval... jsem ty problémy, které jsem potřeboval řešit o dva roky dřív, už měl vlastně vyřešený tou praxí a tím jako spálením se.*“

Někteří začínající učitelé pak neměli v době nástupu do praxe **téměř žádnou zkušenost s prací s dětmi.** Pavla s dětmi pracovala pouze příležitostně. „*Tak s výukou skoro žádný zkušenosti, protože jsem měla akorát praxi povinnou, co jsme měli na vysoký.... Mamka měla, má nějaký kroužky, takže tam jsem jí pomáhala,... jinak ne.*“ Ještě menší zkušenosti než Pavla měla Monika. „*Prakticky žádný...*“ Stejně tak tomu bylo u Martiny, ačkoliv nesmíme opomenout její bohaté mateřské zkušenosti. „*S dětmi jsem měla zkušenost vlastní z mateřské dovolené. A před tím jsem nikdy s dětmi nepracovala...*“

8.2.2 Emoce

Emoce byly jedním z neopomenutelných činitelů, které poměrně skrytě řídily a ovlivňovaly jednání každého začínajícího učitele. Emoce vznikaly jako důsledek toho, jak moc se začínajícím učitelům dařilo efektivně své problémy řešit a naplňovat své osobní a profesní potřeby. Na charakter emocí měla vliv také kvalita podpory školního prostředí.

Mnoho začínajících učitelů mluvilo o tom, že si byli ve svých **prvních letech praxe nejistí.** Tato nejistota často pramenila z neznalosti správných postupů, například v jednání se žáky, jak uvedla např. Karolína. „*Přemýšlela jsem, co s tím. Jako nechci na ně rvát, protože prostě nejhorší na těch začátcích je, že si člověk není jistej.*“ Renata dodala, že i když má učitel nápad, jak zareagovat, stále si není zcela jistý, zda jeho reakce bude pro danou situaci vhodná. „*V ten první rok... člověk... si není... jistý tím, co dělá...*“

Kristýna se zmiňovala o nervozitě, která se neprojevovala pouze v prvních týdnech praxe, ale i nyní, po třech letech praxe, když **přijde hospitace.** „*Když jsem úplně zezáátku nastoupila, tak první dva tejdny jsem byla nervózní, a pak už mi to nepřišlo. Občas mě ještě rozhodí, když přijde nějaká hospitace.*“ O nervozitě se zmínila také Julie při odpovědi

na otázku, zda by vzájemné hospítace ocenila „*Jako na jednu stranu ano, ale na druhou stranu, ... jako vím, že bych byla asi ze začátku nervózní.*“ Jak Marie dodala, **nervozita byla důsledkem vlastní nejistoty či sebedůvěry**, a tak se dá předpokládat, že tomu tak bylo také u Kristýny a Julie. „*Jsem jako hodně nervózní, když tady někoho třeba mám... Připadám si možná nejistá sama sebou v tu chvíli.*“ Začínající učitelé jsou totiž ve svých počátcích velmi citliví na kritiku, jelikož ještě více snižuje jejich již tak nízkou sebedůvěru. „*Snažím se dělat všechno, jak nejlíp to jde a stejně ty mi to zkritizuješ, že to je špatně, tak by mě to jako... srazilo.*“

Ačkoliv nevhodně sdělená kritika může napáchat na duši začínajícího učitele mnoho škod, na druhou stranu správně provedená reflexe hodiny, kde kritika je začínajícímu učitelu sdělována s citem a je **proložena zejména pozitivy učitelovy práce**, bývá pro **zisk jistoty** a sebedůvěry prospěšná. Přesto, jak Karolína uvedla, jedná o běh na dlouhou trať, než alespoň k částečné jistotě dospěje. „*Ta jistota... už přichází, ale stále to není úplně stoprocentně ((smích)). Ale určitě mi to pomohlo. To je jako jasné, když vám někdo řekne, že to děláte dobře, tak je to jako super, ale stejně, ... jestli to děláte dobře, ... to asi nikdy nezjistíte.*“ Na rozdíl od Karolíny se Renata s Klárou a Monikou přiznávaly ke své jistotě spontánně, a z jejich projevu bylo cítit, že jsou si samy sebou jistější než Karolína. Přesto i ony si uvědomovali, že k absolutnímu nabytí jistoty jim chybí určité zkušenosti. Za všechny lze uvést výpověď Moniky. „*Už jsem si, ... neříkám, že na sto procent, ale prostě jistější, než v těch začátcích.*“

Nevhodné personální zázemí školy může vyvolat i mnohem více negativních emocí, než je nejistota, jak tomu bylo v případě Marie. Neochota a arogantní chování její uvádějící učitelky vedlo k tomu, že představy další interakce s ní, vyvolávaly u Marie obavy, až by se dalo říci **strach**. „*Mně to bylo teda nepříjemný, protože to jednání bylo trošku problematický, tak jsem se bála, a radši jsem si to vyhledala.*“ Pro Kláru pak byly začátky velmi stresující, vzhledem k tomu, že jí nebyla poskytnuta téměř žádná pomoc. „*První týden... jsem... každé večer brečela a chtěla jsem odsud odejít.*“

8.2.3 Představy o výuce

Ačkoliv hlavní motivací jednání začínajících učitelů je snaha o vyřešení vnímaných obtíží, není jednání začínajících učitelů ovlivňováno pouze jejich problémy. Začínající učitelé své jednání přizpůsobují také svým představám o výuce. Nesnaží se tedy pouze o naplnění nezbytného minima. Ve skutečnosti mají na sebe mnohem vyšší nároky a kladou si minimálně stejně vysoké cíle, jako jejich zkušenější kolegové.

Většina začínajících učitelů, zejména na ZŠ, měla zájem na tom, aby žáky jejich hodiny bavily. **Radost z učení** žáků je např. pro Jakuba a Kristýnu motivací k jejich dalšímu úsilí. „*Motivuje mě to, když ty děti z toho mají radost. To asi jako je jediný, ... co ten učitel chce, a co od toho asi by měl očekávat.*“ (Jakub) „*Ráda něco těm dětem předávám a jsem hrozně šťastná, když pak na nich vidím, že je zaujmu pro ten obor... Nadšení dětí je po mě rozhodně hnací motor.*“ (Kristýna).

Stejně na věc nahlíží Jitka, kterou **zajímavá, ač na přípravu náročnější výuka**, naplňuje více, než na přípravu méně náročné hodiny s výkladem. „*Když jakoby ten učitel chce dělat něco víc, a tak aby to ty děcka bavilo a nebyl to jen ten suchej předmět, tak to stojí víc času, ... Jako jde to odučit... i bez toho, ale pokud... se něco očekává, že to je trošku něco lépe pro ty děti, tak potom to baví víc i toho učitele...*“ Jak Pavla potvrdila, k přípravě zajímavých hodin je motivována vnitřně. „*Není to, protože musím. To si myslím, že když nechci, tak... prostě jim to odvykládám... Ale spíš, ... aby ty děti to poznaly trochu z jinýho úhlu. Já se jim strašně snažím dávat jako příklady a všechno jim názorně vysvětlovat... Takže... za první pro mě je to aktivita, že nemusím jenom jako vykládat, ... a za druhý i pro mě je to takový jako zajímavější.*“

Ačkoliv prioritou Kláry v jejích prvních měsících na škole bylo žáky vzdělávat, později zjistila, že zájem žáků a jejich radost z učení, je klíčem k mnohým jejím dosud nevyřešeným problémům. „*...pocity prvního roku... přes totální depresi po zjištění, že vlastně nemůžeš spasit svět, ... a že teda je potřeba v nich hlavně vzbudit zájem.*“ V současnosti je pro Kláru tento způsob výuky motivující, stejně jak výše uvedla Kristýna, Jakub, Jitka a Pavla. „*Mě nebaví jít po výsledcích toho učení jako výkonnostně... To co mě baví na základce je to, že otevíráš oči a ukazuješ jim nový svět a... vzbuzuješ zájem...*“ I pro Renatu je v současné chvíli důležité, aby byla výuka pro žáky názorná a zajímavá, ačkoliv si to **uvědomila až na konci svého prvního roku výuky**. „*Jsem si projela celé to učivo za ten jeden rok, tak jsem si říkala:, ...tady by bylo hezké jim ukázat pohyby rostlin, když se bavíme u šestáků, že... se i rostliny hýbou, tak aby opravdu viděli, že je to pravda. Ukázat jim... zrychlené video kvetení nebo jak rychle sklápí listy mimóza.*“

Kromě toho, že se začínající učitelé snažili zejména o pestré a zajímavé hodiny, zejména gymnaziální učitelé, jako např. Marie a Marek uvedli, že je pro ně důležité, aby jejich hodiny **rozvíjely myšlení žáků**. „*Protože když se bavíme o hmyzu, tak proč já jim mám říkat ty přizpůsobení, když to můžou vymyslet sami...*“ (Marie). Marek dodal, že právě to, že žáci o problému přemýšlí, ho v práci motivuje. „*Moje osobní denní... norma je jeden dobrý dotaz denně, ... který ukazuje, že se někdo aspoň dvě vteřiny*

zamyslel... To mě jako motivuje do práce.“ Stejný názor na výuku má i Jakub, který se snaží tuto filosofii aplikovat na ZŠ. „Aby o tom těch pět sekund uvažovali nějak rozumně, aby prostě se tupě neučili jak cvičený opice.“

8.3 Problémy z pohledu začínajících učitelů

Po nástupu do praxe došlo u začínajících učitelů ke střetu dvou rovin. Jednu rovinu představovaly dovednosti a očekávání začínajících učitelů, druhou rovinu pak skutečná realita sestávající se z požadavků na učitelovu práci a z podmínek školního prostředí včetně charakteru podpory začínajících učitelů a materiálního zázemí. Problémem se tak stávaly nedostatečně rozvinuté dovednosti začínajících učitelů, ale i nevhodné materiální zázemí školy či neexistující podpora školního prostředí.

Ačkoliv si uvědomuji, že by zde nemělo být místo pro diskuzi s literaturou, musím zde udělat výjimku. Ještě než se čtenář začte do následujícího textu, ráda bych ho předem upozornila na skutečnost, že ačkoliv termín „problém“ byl v literatuře pojednávající o začínajících učitelích řádně nadefinován, někdy je těžké rozlišit, co je skutečný problém, tedy obtíží bránící učitelům plnit své úkoly, a kdy jde o pouhé „stěžování“, jak také uvádí Veenman (1984). Kromě toho slovo „problém“ může mít pro mnohé pejorativní význam. V této práci však „problém“ vnímáme spíše jako určitou rezervu, tedy „něco“, na čem je potřeba pracovat a jehož znalost nám může pomoci se posunout dále.

8.3.1 Problémy týkající se interakce a jednání se žáky/rodiči

Na otázku, co bylo pro začínající učitele v jejich počátcích nejtěžší nebo v čem by potřebovali pomoc, odpovídaly všechny ženy učitelky jedním hlasem jako Klára: *„Zvládání... pořádku a kázně v tý hodině.“* Mezi jednotlivými respondentkami se pak lišila míra závažnosti tohoto problému. Problém s **udržením kázně ve třídě** se většinou týkal pouze konkrétních ročníků či tříd. Pro Pavlu byly nejproblémovější osmé ročníky. *„Osmičky byly strašně divoký a docela si ze mě nic nedělaly... Sedmáci byli ještě v pohodě...“* Naopak Renata měla největší rozpory se žáky z devátých tříd vzhledem ke specifitě tohoto období. *„Na ty deváťáky, úplně první, co jsem měla, nevzpomínám... moc ráda, protože... už si mysleli, že to mají za pár.“* V případě Kristýny pak nešlo o problém s konkrétním ročníkem, ale spíše s konkrétními žáky v jedné třídě. *„Tam byly hodně problémový holky, ... s téma tam ta autorita moc ne-e, ale s téma ostatníma jo.“*

Zejména první týdny byly dle slov začínajících učitelů o **testování hranic a jejich kompetentnosti** k tomuto povolání. Pavlini žáci testovali její postavení. *„Oni mě*

na začátku hodně zkoušeli, furt se mě ptali, jestli si mě můžou přidat na fejsbuk (pozn. autorky: myšleno facebook), ... jestli mám kluka, ... kde bydlím, a odkad' pocházím...“ Žáci Kláry pak testovali nastavení hranic. „Mě nikdy příliš netankovalo, ... jestli si píšou papírky, ... vzkazy, ... jestli se jako potřebujou najíst... Tím, že... jsem to nezakazovala, tak to v první fázi ty děti hodně rozvolnilo... a zkoušely, co vydržím a co snesu.“ Žáci začínající učitele také zkoušeli z jejich odborných znalostí a pokoušeli se o jejich nachytání. Martinu tak zaháněli do kouta žáci ZŠ. „Ty děti jsou všetečky, takže hledají v učebnicích různé otázky, ... aby Vás... dostaly... To jsem dycky byla úplně vyřízená z nich.“ U Julie se pak jednalo zejména o vyšší ročníky gymnázia. „Takový to pokládání otázek, a chtěli mě nachytat, a hlavně ty starší no.“

Příčiny těchto potíží byly různé. Podle Karolíny a Julie hrála velký vliv jejich **věková blízkost** k žákům a studentům, což jim ztěžovalo vybudování přirozené autority. Jak Karolína uvedla, rozdíl v chování žáků k ní a k jejím starším kolegům byl znatelný. „Občas si fakt ke mně dovolí věci, který by si k jiným nedovolili. Ale to je fakt jenom tím věkem... To není, že bych to nenastavila...“ Problém byl podle Julie nejvíce patrný v nejvyšších ročnících gymnázia. „Jsem dostala třeba i třeťáky, maturanty, takže v podstatě jsem byla skoro stejně stará... Tak v tom to bylo takový trochu těžší.“

Dalším faktorem, který ztížil budování autority a pořádku ve třídě, byl podle Renaty kromě věkové blízkosti i **neznalost žáků**. „Protože když jsem přišla, přece... ten rozdíl byl o těch šest let menší, ... tak... byli fakt cizí.“

Kromě těchto faktorů, které jsou s nástupem do nového zaměstnání těsně spjaty a lze je minimalizovat jen do značně omezené míry, Monika dále uvedla, že za obtížemi v udržení kázně stály hlavně její **nedostatečně rozvinuté kompetence**. „Člověk nevěděl, jak se vypořádat třeba s tím, že opravdu ty děti začnou... třeba povídat mezi sebou.... Jak na to vůbec zareagovat.“ Klára pak považovala za příčinu nekázně spíše svou komplexní neznalost prototypu žáka ZŠ. „Já jsem si myslela, že přijdu do školy a všichni budou nadšení, že jim někdo jde... předávat vědomosti, dovednosti... A oni nechtějí, oni tě zkoušejí, co vydržíš, co povolíš, jak moc seš přísná... První tři měsíce byly vážně těžký...“

V případě Renaty a Moniky je otázkou, do jaké míry byly jejich problémy ovlivněny úrovní získaných dovedností a do jaké míry závisely na **zvládnutelnosti žáků**, uvážíme-li, že si s některými třídami často nevěděli rady ani zkušenější kolegové. Za obě začínající učitelky lze uvést výpověď Renaty. „Tam byli nakumulovaný dost problematictí kluci, kteří teda byli v ředitelně poměrně dost času. Ale ti byli těžce ukočírovatelní i pro ostatní.“ Podle Pavly mohlo za mnohé obtíže ve třídě **nepodněcující rodinné zázemí**

žáků, což její snahy o jakoukoliv nápravu žáků ztěžovalo. „*Tady je spousta... dětí, který jsou jako z rozvrácených rodin, ze sociálně slabších rodin, ... vliv toho domácího prostředí na ty děti je jako obrovské...*“

Jak už bylo v úvodu této podkapitoly zmíněno, problematika udržení kázně se netýkala začínajících učitelů - mužů. Z porovnání výpovědí Jakuba a žen učitelek je jasné, že mu v udržení kázně pomohla zejména skutečnost, že je muž. „*Možná to mám zjednodušený tým, ... že jsem chlap, že jsem skoro dva metry vysoký ((smích)). Takže s tou kázní to... nebyl takovej problém...*“ Kromě zjevu mu v udržení kázně pomohly i dovednosti z pedagogických praxí, které si osvojil výukou v problémové třídě, jak bude uvedeno v kapitole „8.6.4 Pedagogické praxe“. Marek zas absenci tohoto problému přisoudil svému upřímnému jednání se žáky, v němž se odráží jeho negativní zkušenosti z dětství. „*Vím, co jsem jako já student neměl rád, když jsme byli vnímány jako kus prostě nějakýho materiálu. Takže se snažím jako jim ukázat, že... se o ně zajímám jako o lidi...*“

Ačkoliv všichni začínající učitelé se postupně s nekázní vyrovnali, existovaly další problémy související s dovedností jednání se žáky. Zejména začínající učitelé ze ZŠ, kteří pocítili dopad inkluze, uváděli, že měli či stále ještě mají problémy s **jednáním se žáky se SVP a s výukou v heterogenní třídě**. Pro Jitku bylo náročné udržet pozornost žáků se SVP. „*Mám ve třídě těch několik ívépé, takže to je velmi náročné ((pousmání))). A jenom udržet tu pozornost těch dětí.... Víc než o výuce je to občas o výchově.*“ Klára se zase zmiňovala o náročnosti práce s různě nadanými žáky. „*...rozložení té třídy je (..) dva, který to zajímá a jsou chytrý... pak je nějaký střed, ... který s tebou fungují v tom začátku, když jim dáš něco hodně zábavného... Když ale dojde na povinnosti, tak jako nevnímají.*“

Ačkoliv Kristýna ocenila nemalé zásluhy asistentů, kteří byli některým žákům přiděleni, i přesto se cítila na výuku v těchto třídách nepřipravena. „*Máme dva kluky, který mají výrazný... poruchy chování a i třeba vzdělávání. A v tu ránu jsem nejistá, protože vím, že na to má papíry, má tady paní asistentku... Člověk nějak vyučuje a nejsem připravená na takový to, že on tady najednou začne něco vykřikovat a vztekat se...*“ Jakub, na jehož škole byli asistenti pedagoga vzácností, považoval za obtížné zejména vnímání individuálních potřeb jednotlivých žáků, které často na diagnóze nezávisí. „*Měl jsem tam kloučka... s á dé há dé (pozn. autorky: myšleno ADHD)... a tohle to každý dítě s touhle tou poruchou je jiný.*“

Mimo to vše se začínající učitelé, jako např. Pavla či Jitka, setkávají s **neočekávanými situacemi**, které často neví, jak řešit. „*A prostě oni s tím přijdou a chtějí*

jako pomoc... mají potřebu mi to jako říct... a já kolikrát na ně koukám a říkám: „Co já s tím mám dělat?“ (Pavla). Jitka zase není na tyto situace připravena po stránce psychické. „Když už se třeba řeší opravdu jako věci, třeba jako rozvody a adopce a nemoce a tohle to, tak to potom dolehne taky a nevyhne se tomu člověk.“

Mimo obtíže v jednání se žáky Renata uvedla, že často naráží na problémy v **komunikaci s rodiči**, o kterém se zmínila také Jitka a Jakub. Podle Renaty je problém na straně rodičů, kteří nedokáží objektivně reflektovat chování vlastního dítěte, v důsledku čehož se pro ně učitel stává nepřítelem. *„Neví, jak funguje to dítě v kolektivu stejně starých dětí v té škole. Takže jako nevěří tomu učiteli, že se něco takového stalo, co mu popisuje.“* (RO400). Podle Martiny za to může i nízký respekt rodičů k učitelům. *„Je to hrozně těžký... s těma rodičema vyjít, protože jsou... nevychovaný.“*

8.3.2 Problémy týkající se výuky a přípravy na ni

Kromě problémů, které souvisely s jednáním a interakcí se žáky, případně rodiči, setkávali se začínající učitelé také s problémy či rezervami týkajícími se samotné výuky a přípravy na ni.

Kristýna, Jitka a Marie absolvovaly vysokou školu s modulovým systémem studia, v rámci něhož byly všechny předměty pouze povinně volitelné, nikoliv povinné. Všechny proto upozornily na svou **odbornou nepřípravenost** v oblastech biologie, kterými vzhledem k modulovému systému nemusely projít, jak lze ilustrovat na výpovědi Kristýny. *„Co mě ale dělá problém jako doted'ka je třeba geologie, kterou jsem si vůbec na veřejně vlastně neprošla. Takže když mám učit šutráky, tak to jsem nešťastná.“* Modulový systém Jitce umožnil neabsolvovat některé stěžejní předměty, což považuje za absurdní. *„I když bych to asi neměla říkat nahlas ((smích)), no ale ((ledabyly)),... tak jsem vystudovala přírodovědu bez toho, aniž bych třeba měla obratlovce...“*

Počátečních problémů se **stanovením rozsahu a obsahu VH** si více uvědomovali „služebně“ starší začínající učitelé, jako např. Monika, Renata či Marek. Výpověď Moniky tento problém trefně popisuje. *„S tím taky mám problém furt,... mám tendence říkat navíc věci,... který mně osobně přijdou strašně moc důležitý, a pak když se nad tím zamyslím, tak zas tak důležitý nejsou.“* Jak Renata trefně poznamenala, učitel si tento problém uvědomí až po čase, kdy přestane být ovlivňován odborností VŠ. *„Člověk vyjde z té vysoké školy a je takový... nabuzený a má to všechno v sobě ještě po těch státnicích, tak si neuvědomuje, že... je potřeba na ně... nenastoupit tak strašně rychle.“* Zároveň však i Karolína reprezentující profesně mladší začínající učitele si obtížnost této činnosti uvědomovala vzhledem k vysokým nárokům na výuku žáků gymnázia, kde vyučuje. *„Pořád bojuju*

s tím, co všechno jim říct a neříct, jenomže ono toho, co je jim potřeba říct, je strašně moc.“

Do problematiky rozsahu a obsahu výuky také částečně zasahovala **obtíž s naplňováním tematického plánu**. S tím se potýkali zejména začínající učitelé učící danou látku prvním rokem, jak uvedla např. Julie či Martina, ale také např. Karolína se dvěma roky praxe na gymnáziu. Typicky popsala situaci Julie. *„Ty tematický plány... moc ani nedodržuju ((smích)), protože... se někde zaseknu a hrozně... mně to trvá dlouho. A... jak to učím prvním rokem, tak nevím, jak dlouho mi to zabere ta daná látka.*“

Nedostatek času nebyl pro začínající učitele překážkou pouze v jejich přímé vyučovací činnosti, kdy se snažili o dodržování tematického plánu, ale i v **přípravě na hodiny**. Ačkoliv Kristýna nevnímala nedostatek času jako problém, z výpovědi vyplynulo, že pro ni překážkou ve splnění jejích úkolů byl, a proto by se za problém dle definice dal považovat. *„Spíš z časovýho hlediska jsem nestíhala, než že bych jako někde jako cejtla nějaký problémy.*“ Jak Martina, Pavla a Karolína uvedly, v prvním roce jim přípravy zabraly obrovské množství času, a přesto nebylo možné vše stíhat. Na příkladu Pavly si lze náročné podmínky představit. *„Jednu hodinu jsem připravovala pět... hodin... Jenomže to tady jako nejde... Najednou máte pět hodin za den, tak jako kdybych každou hodinu jsem měla pět hodin jako přípravu dělat, tak to je nereálný, a já jsem na začátku s tím strašně bojovala, že jsem to nestíhala.*“ Karolíně nedostatek času nejvíce bránil v přípravě názorné výuky. *„Jak to těm děckám třeba víc přiblížit, protože ať člověk to jenom nemluví... Jenomže pak nad tím přemýšlet v průběhu toho, co máte za těch x hodin, prostě není čas.*“

Nedostatek času zároveň Marii ztěžoval naplnění její potřeby **se dále zlepšovat**. *„Chtěla bych se víc zdokonalovat, ale přijde mi, že prostě je málo času,... že se spousta dělá věcí okolo, a prostě třídnictví, a než člověk napíše omluvenky...“*

Většina začínajících učitelů se zmiňovala o mezerách ve svých výukových dovednostech. Např. Klára nevěděla, jak vyučovat, aby žáky zaujala, a aby zároveň potlačila nekázeň ve třídě. Podle ní stála za problémem její **neznalost vhodných výukových metod a forem**, které by žáky motivovaly. *„Tehdy jsem je vůbec ještě neuměla motivovat.*“ Karolína si zase nebyla jistá tím, která výuková metoda či forma přinese ty nejlepší výsledky. *„Nejhorší bylo to vymyslet, jakým stylem budu učit... Jestli budu mít v těch hodinách prezentaci nebo budu mít výklad. Jestli ten výklad budu mít předtím, než si budou psát nebo si budou psát...“* Obdobná počáteční nejistota provázela také Jakuba, který nevěděl, jak svůj projev **přizpůsobit úrovni a myšlení žáků**. *„Já jsem*

si byl nejistej v tý komunikaci... Jak prostě to správně podávat těm dětem... “ Podle Renaty stála za tímto problémem podoba výuky na VŠ, která nerespektuje budoucí uplatnění absolventa ve školství. „...student té vysoké školy si kolikrát ani neuvědomí, že má zaužívané takové pojmy, které jsou zbytečné, ale jsou pro ně české ekvivalenty. Ale na vysoké školy prostě je nikdo slyšet nechce... “

Někteří učitelé se o těchto nedostatcích ve výukových dovednostech nezmiňovali v souvislosti se svými počátky, ale spíše s jejich dalším zdokonalováním se. Celkově tak tyto nedostatky nepovažovali ani tak za problém, ačkoliv jim bránily dosažení vytyčených cílů. Mluvili tak spíše o vnímané mezeře ve svých výukových dovednostech a **potřebě výuku dále zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem a potřebám žákům**. Kristýna, která byla s úrovní své výuky poměrně spokojená, tak např. uvedla, že jí k úplné dokonalosti chybí zlepšení strukturování své výuky. „*Jsem velmi nedůsledná v zápisech na tabuli, kontrole sešitů...*“ Julie si zase uvědomuje, že ačkoliv již ví, jak učivo žákům předat, přesto neustále svou výuku žákům přizpůsobuje. „*Už mám nějaký ten základ, ale stejně furt vychytávám, co by šlo líp, ... protože ty děti nějakým způsobem na to reagují a řeknu si: „Aha, tak takhle to příště neudělám, udělám to takhle, jinak.“* O tom samém se zmiňuje také Jitka v souvislosti s úpravou svých materiálů. Jak uvádí, považuje toto za přirozený proces vývoje učitele. „*...v podstatě ty pracovní listy dělám do teď, a když nevytvářím nový, tak... to člověk upravuje. Někakým způsobem se ten... učitel vyvíjí, a už... se mu nelíbí to, co v podstatě i třeba někdy sešil horkou jehlou, když učil první rok.*“ Renata zase svou výuku čím dál více přibližuje praxi. „*Každý rok se snažím přidávat... čím dál víc praktických ukázek... a ubírám třeba jakoby takového toho odborného učiva.* Jak dodala, považuje to stejně jako Jitka za součást jejího profesního vývoje. „*Ted' jak to dělám, tak to dělám určitě líp, než jsem to dělala na začátku... Ale... kdybych si to nemyslela, tak to asi tak nedělám... Třeba to za pět let zase přehodnotím a řeknu, že i to bylo špatně...*“ Monika zase považuje za oblast dalšího zdokonalování výuky předávání některých náročnějších témat, na což by se aktuálně ráda více zaměřila. „*Jak to jedno konkrétní téma o kterém třeba víme, že... dělá nějakým dětem problém, ... jak na to jít.*“

Ačkoliv Marek nemluvil o konkrétních nedostatcích ve svých prvních týdnech výuky, na druhou stranu si jejich skrytou přítomnost uvědomoval. Díky pozitivním zkušenostem s hospitacemi, tak pociťoval **potřebu identifikace mezer ve vlastní výuce**, kterou však navzdory své letité praxi pociťuje dodnes. „*Vždycky jsem jako chtěl nějakou zpětnou vazbu, jako jak to dělám... protože já sám, když jsem se šel k někomu podívat do hodiny, mám to dodnes, tak vidím mnoho věcí: „Aha,... to se Ti děje taky. A ty to jenom*

nevidíš, protože učíš a nemáš čas to vidět.“ Obdobně Martina nevidí již po letech praxe žádné závažné problémy ve vlastní výuce, a právě o to více si potřebu zpětné vazby uvědomuje. „Myslím si, že už mám právě docela zkušenost, jak pracovat s těma dětma... A potom je právě dobrý, že... dostanu tu zpětnou vazbu... Je to pro mě pozitivní, abych věděla, co mám dělat líp.“

Podle Kláry dnes již nejsou její dovednosti to, co jí brání naplnit její představy o výuce, ale spíše nedostatek času spojený s péčí o rodinu. Potřeba zdokonalovat se je však u ní stále zřejmá. *„Není to dokonalý, ... v tuhle tu chvíli jako, spíš bych potřebovala dělat ty věci pořádně... Ale... to souvisí jako s mojím... rodinným rozpoložením, protože... na to nezbejvá čas. Nedávám tomu tolik, co jsem byla dycky zvyklá dávat, a pak to bylo supr.“*

8.3.3 Problémy týkající se hodnocení žáků

Spíše než problémy s výukou žáků vnímaly Pavla a Julie počáteční obtíže s hodnocením žáků. Podle Pavly bylo těžké připravit snadno a **objektivně ohodnotitelný** test. *„Vytvoříte test, ... děti nerozumí ty otázce, takže Vám tam píšou úplně něco jinýho, než chcete, ale vlastně to mají správně. Takže jim to stejně obodujete, teď jak jim to obodovat... Co je správně?... Jestli jim to máte obodovat nebo nemáte.“* Ze stejného důvodu strávila Julie nad opravováním testů více času, než by sama chtěla. *„A já hlavně i dávám jako otázky... otevřený, ... a to se zase hrozně blbě hodnotí... Nad tím opravováním strávím hodně času, že porovnávám třeba různý odpovědi. A... je pravda, že když jsem jim dávala otevřenou otázku, že mi tam psali úplně jiný věci, ... než já jsem chtěla.“*

8.3.4 Problémy týkající se práv, povinností a administrativy

O problémech s **administrativními činnostmi** se zmiňovali zejména ti učitelé, kteří se **stali třídními učiteli**, jako např. Marie, Marek, Kristýna či Jitka. Právě Jitka svou výpovědí pokryla všechny obtížné oblasti práce s třídní administrativou, o které se zmiňovali také ostatní učitelé. *„Já jsem nastoupila a v listopadu jsem hned podědila devítku, ... takže jsem musela se hned během pár dnů vlastně seznámit s náplní práce třídního učitele... Teď ono to všechno musí sedět, a já jak jsem to podědila, tak v podstatě jsem našla plno jakoby nesrovnalostí... A potom v té devítce já jsem musela rovnou ještě řešit věci, jako jsou přijímačky, výběr středních škol, vyplňování přihlášek, odhlašování těch dětí, zápisové listky.“*

Na nedostatečnou znalost administrativy si stěžovala také Monika, která se sice **třídním učitelem nestala**, avšak náročnost této činnosti si uvědomovala. *„Já jsem třeba*

vůbec netušila, jak se vypisuje třídnice, jak fungují bakaláři... Kdybych byla třídní, tak já vůbec nevím, ... jak vypadá třídní výkaz, co se tam má psát, nemá, prostě jak vypadají ty matriky... To jsou všechno věci, který člověk jako zjistí až v tej praxi... “ Pro Martinu byla administrativa největším oříškem i přesto, že se třídním učitelem nestala. „...seznamovala jsem se se všema dokumentama, ... jak se vypisuje třídnice,.... “

Klára sice nebyla třídním učitelem a nemusela se proto složitou administrativou zabývat, potýkala se však s **administrativním nepořádkem**, kdy se zápis v třídní knize neshodoval s odučenou látkou. To Kláře ztěžovalo již tak náročnou přípravu na hodiny. *„Třetí problém byl v tom, že... to jak se reálně vyučuje, a co se vyučuje v hodinách, absolutně nekoresponduje s tematickým plánem a zápisem v třídní knize.“* Pro Kláru byla tato zkušenost o dost těžší vzhledem k chybějící podpoře ze strany kolegů. *„Ta pětáctýřiceti minutovka reálně trvala čtyři až pět hodin, pořádná příprava, a pak přijdeš do té třídy a oni ti řeknou: ‚To už jsme dělali.‘ Dobrý, to zkousneš jednou. Když... tohle se ti stane šestkrát denně, tak tě to jako poměrně dost vyčerpá, protože nemáš tady toho člověka, kterej tady byl před tebou a nemáš se čeho chytit.“*

Výše uvedené problémy se týkaly zejména každodenních činností a povinností učitele. Monika si však nebyla jistá tím, co vše si může jako učitel po **stránce právní** dovolit mimo vlastní výuku. *„Když se jede na blbou exkurzi, jo? To jsou taky věci, který... jako jsme netušili z té vejšky. My víme, že teoreticky exkurze jako hurá, úžasný, ... ale to, co všechno musíte jako okolo toho zařídit, ... když s nima jedete támhle dva kilometry do jiný školy, když jedou na biologickou olympiádu, takže musíte... tejdén dopředu posílat papír rodičům, aby podepsali... A nesmíte jet autem a musíte potom ofotit jízdenky.“*

8.3.5 Problémy vyplývající z nedostatečného materiálního zázemí

Kromě toho, že některé kompetence začínajících učitelů nebyly dostatečně rozvinuté, zmiňovali se někteří z nich ještě o dalších problémech souvisejících s **nedostatečným materiálním zázemím školy**, do které nastoupili. Jak Marek popsal, po tom, co si k výuce na ZŠ přibral ještě výuku na druhé škole - gymnáziu, zažil vysloveně šok z jejího nedostatečného vybavení. *„Z hlediska materiálního vybavení to byla velmi (..) nepříjemná změna... Tam prostě nebyly třídy, kde byly dataprojektory.“* Vzhledem k tomu, že pro kvalitní výuku biologie je názorný materiál nezbytný, považovala Renata tento nedostatek za poměrně závažný problém. *„Když jsem nastoupila, a to byl velký problém, tak... snad v žádné... třídě nebyl dataprojektor a promítačka... A zrovna v tom přírodopise ten obrazový materiál, toho je opravdu hodně.“*

Ačkoliv v Marině škole technické zázemí existovalo, vzhledem k **nedostatečné údržbě** ze strany techniků byla většina dataprojektorů neustále mimo provoz. Tato skutečnost tak Marii ztěžovala vlastní proces výuky. *„Co si myslím, že je slabá stránka hodně je technika... Skoro osmdesát procent tříd má projektory,... a teď zjistím, že tam něco nefunguje, a tohle to je úplně jako pořád.“*

Kromě technického zázemí měli začínající učitelé **problémy také se samotnými pomůckami**. Pomůcky ve škole Jitky a Renaty byly staré a nevyužitelné, jak za obě dokládá výpověď Renaty. *„...ty pomůcky, to byly rozbité věci... To byly jako vycpaniny, které už tady byly několik let. Už byly jako prolezlé všemi možnými... parazity, už se rozkládaly.“* Ve škole Marie jich pak navíc byl nedostatek. *„V biologii máme asi čtyři... nebo pět preparačních misek. Ty už se tam začínají odlupovat, takže to je slabší...“*

Ačkoliv Monika neměla s nedostatkem pomůcek problémy, větší starost jí v současnosti dělají **omezování prostoru školy**, což vedlo k tomu, že se odborná učebna přírodopisu stala kmenovou třídou. *„Co se týká prostě materiálních pomůcek, tak tady máme první poslední... Co se týká učeben, tak na tom jsme trošičku hůř,... protože... jsme byli omezeni prostě prostorem, museli jsme se všichni vejít tady do toho jednoho pavilonu, což... vedlo k tomu, že se právě rušil kabinet přírodopisu... No a ty pomůcky, který byly v tom kabinetě, tak se stěhovaly do té učebny... Tenhle ten školní rok se zase situace změnila ještě zase k horšímu, protože my se sem opravdu jako přestáváme vejít, no a vlastně odborná učebna přírodopisu je teď momentálně kmenová třída šestý třídy.“* Se stejným problémem se potýká také Marie, které tato situace ztěžuje přípravu na hodiny. *„Máme odbornou učebnu biologie, ale... je tady tak málo učeben, že je to zároveň i učebna jedné třídy - primy. Takže z toho důvodu je tam většina výuky primy, je tam i spousta biologií, ale moje biologie tam nejsou žádné... Až budu učit teď kom kostru, tak si budu muset vzít kostru, a běžet až do toho prvního patra z toho třetího.“*

Marie dodala, že kromě toho byly po jejím nástupu na školu **pomůcky neorganizované a nepopsané**, což ji opět okrádalo o drahocenný čas. *„Spousta věcí neměly popisky, takže jsem si to doma ještě dohledávala, co k čemu patří.“* Do stejné situace se dostala také Klára, jejímž prvním úkolem bylo uvést vše do pořádku. *„...jsem sem přišla, a musela jsem si vybudovat tuhle učebnu kabinetu a sbírku,... protože to tady bylo v nehorázném bordelu.“*

8.3.6 Problémy vyplývající z nevhodné či neexistující podpory

Tyto vnímané nedostatky začínajících učitelů měly kořeny v absenci některých složek podpory školního prostředí ze strany vedení, kolegů či uvádějících učitelů.

Za **problémové** označily Klára a Marie **vztahy** vytvořené mezi nimi a některými dalšími zprostředkovateli podpory, které nenaplnily jejich osobní potřeby. Za velký problém, považovala Klára své nepřijetí kolektivem. „*Druhej problém byl přijetí kolektivu.*“ Marie pak za problémové označila své ne příliš dobré vztahy s uvádějíci učitelkou. „*Jak už prostě jsem tady chvilku, tak je to lepší, že si musela zvyknout. Ale jako zezачátku s tím byl problém.*“

Naopak Juliin problém se netýkal problémových vztahů, ale spíše nedokonalé podpory, konkrétně **nedostatečného seznámení s jejími veškerými povinnostmi**, což za určitých okolností vedlo k problémovým situacím a nedorozuměním. „*Den otevřených dveří jsem měla organizovat... jako koutek... zeměpisu. Tak to mi třeba taky nikdo neřekl ((smích)). A pak teda v ten danej den... nebyl koutek zeměpisu...*“

8.4 Strategie jednání

Problémy, se kterými se začínající učitelé po nástupu do praxe setkávali, se snažili řešit různými způsoby. Volba vhodné strategie pro řešení daných obtíží záležela na mnoha faktorech. Jedním z hlavních faktorů byla forma dostupné podpory školního prostředí. Mimo to se pak každý začínající učitel lišil ve svých problémech, předchozích zkušenostech, emocích a představě o výuce, což mělo na výběr strategie jednání nezanedbatelný vliv.

8.4.1 Žádost o rady od uvádějíciho učitele

Pouhé přidělení uvádějíciho učitele učiteli začínajícímu ještě neznamenal, že jím bude nováček skutečně podporován. V mnoha případech spočívala funkce uvádějíciho učitele zejména v tom „být k dispozici“, a jak už Karolína naznačila, tím **aktivním** ve spojení začínající učitel - uvádějíci učitel, musel být učitel začínající. „*Samozřejmě jsem dycky musela já projevít ten zájem, což je logický...*“

To, s čím se začínající učitelé na své uvádějíci učitele obraceli, záleželo zejména na tom, zda byl uvádějíci učitel stejné či odlišné aprobační a zároveň na jeho dostupnosti. Např. Pavla, jejíž uvádějíci učitelka vyučovala stejné předměty jako ona a zároveň s ní sdílela kabinet, se na ni obracela téměř s veškerými obtížemi, o kterých se zmínila. Uvádějíci učitelka tak Pavle pomohla **s nedostatkem času pro její přípravy**. Pavla uvedla, jak jí kolegyně radila: „*Ona prostě říká: „No tady si to jenom takhle jako přečti, napiš si pár bodů,... udělej si prezentaci,... pak si něco zapišou, pak prostě zahrajete nějakou hru,... vybarvovánky, spojovačky... Strašně mi to pomohlo.*“ Poradila jí také, jak

hodnotit písemné práce. „Kolegyně právě mi dala jako návod, že prostě po dvaceti procentech se to rozdělí, podle toho se to oboduje.“ V neposlední řadě byla uvádějící učitelka Pavle pomocí při řešení **neočekávaných a nevšedních situací se žáky**, které Pavla nevěděla, jak řešit, a proto tyto žáky vodila přímo za ní. „*To dítě to řekne teda před ní a ona se do toho dycky nějak zapojí...*“

Naopak Karolína a Julie žádaly o pomoc své uvádějící učitelky se stejnou aprobací jen kvůli některým svým problémům převážně týkající se výuky. Karolína se na svou kolegyni z kabinetu obracela s otázkami týkající se rozsahu a obsahu výuky. „*Jsem se ptala, ... co třeba učit v této oblasti, co ne.*“ Julie se pak za svou uvádějící učitelkou docházela radit ohledně způsobu výuky. „*Ted' jsem dostala seminář z biologie, ... tak... jdu a říkám: , ...chci udělat tohle a tohle, jak jsi to dělala ty? ' A prodiskutujeme to dycky...*“

Přestože Markovi nebyl na jeho první škole uvádějící učitel stejné aprobace přidělen, svou uvádějící učitelku - zástupkyni ředitele, ale i ředitele školy si **na své hodiny pravidelně zval**, aby tak naplnil svou potřebu zpětné vazby. „*Vždycky jsem chtěl tu zpětnou vazbu a velmi často jsem si oba dva z vedení zval.*“ Ta z počátku nebyla primárně motivována touhou po zdokonalování se, ale zejména potřebou zisku jistoty, že jeho výuka odpovídá požadavkům školy. „*Jestli to jak to probíhá, je tak, jak si oni představují, a jak tu školu chtějí mít.*“ Vedení jeho pozvání vždy ochotně přijalo. „*Byli ochotní, chodili jako velmi často, někdy i jako neohlášeně.*“

Zatímco se výše uvedení začínající učitelé setkali s ochotnou a nápomocnou rukou svých uvádějících učitelek, naopak Marie takové štěstí neměla. Přestože ji uvádějící učitelka seznámila s prostředím školy, když se jí Marie posléze ptala na **umístění některých pomůcek**, v dané věci ji poměrně rázně odbyla. „*Ten další rok, co jsem začala učit biologii, tak jsem se ptala, ... kde jsou nějaký pomůcky, třeba: ,Tak snad tady v kabinetu ne? Tak si to najdeš.*“ Tato a další zkušenosti s neochotou uvádějící učitelky vyvolaly v Marii obavy z jejího dalšího jednání s ní, což následně vedlo k tomu, že přestala rady a pomoc u uvádějící učitelky vyhledávat. Místo toho se začala více spoléhat na podporu ostatních kolegů, jak bude v následující kapitole blíže uvedeno.

8.4.2 Žádost o rady od kolegů

Podpory a pomoci kolegů využívali jak začínající učitelé bez přiděleného uvádějícího učitele, tak i ti, kterým byl uvádějící učitel přidělen. Stejně jako v případě podpory uvádějícího učitele se pro fungování neformální kolegiální podpory předpokládalo **proaktivní jednání** začínajícího učitele, jak uvedla např. Martina. „*Já jsem vysloveně se ptala, ... že by někdo přišel a sednul si se mnou, tak to ne.*“ Stejně popsala situaci

Monika na ZŠ, kde jí nebyl žádný uvádějící učitel přidělen a ani pomoc kolegů nebyla nijak organizovaná. Na druhou stranu neměla problém si o pomoc kolegů říci. *„Mě jako nikdo moc nepodporuje... Samozřejmě když prostě člověk má nějaký problém s tou třídou nebo i celkově... v rámci té práce, tak jako nemám nejmenší obavu i jít za někým z kolegů, jít za někým z vedení... a říct: ‚Hele, to mi nejde nebo prostě toto jsem třeba udělala blbě, potřebovala bych to nějak to potom vyřešit.‘“*

Jak už bylo zmíněno, kolegiální podporu vyhledávali i začínající učitelé, kterým byl uvádějící učitel přidělen, a to z různých důvodů. Marie byla již zmíněným příkladem začínajícího učitele, který začal upřednostňovat pomoc kolegů před neochotnou pomocí uvádějícího učitele. Marie se tak více sblížila s **další začínající učitelkou** vyučující stejné předměty, se kterou hledaly řešení těch problémů, které nutně nevyžadovaly pomoc zkušenějšího kolegy. Společně tak **poznávaly nové prostředí školy** a zároveň částečně spolupracovaly při **přípravě svých hodin**. *„Protože jsme měly stejnou aprobaci, takže my jsme si vyhledávaly ty chemikálie,... a dávaly třeba dohromady pokusy, který by byly fajn.“*

Své žádosti o pomoc směřovala Marie také na své starší kolegy, u nichž viděla ochotu. Zároveň z obavy, že může kolegy svými otázkami obtěžovat, své dotazy mezi ně přerozdělovala. *„Když jsem viděla... vstřícnost a ochotu toho člověka, tak jsem se ho prostě zeptala... snažila jsem se to směřovat, aby to nebylo pořád na toho jednoho, abych ho neobtěžovala.“* Její žádosti o pomoc se často týkaly **administrativy**, a to hlavně v době nástupu, a poté v době, kdy jí bylo přiděleno třídnictví. *„Oni mě naučili,... jak dělat to papírování... Třeba i takový samozřejmý věci, jako... když si člověk chce vzít volno, co... musí jako vyplnit, kdy dát vědět dopředu,...“* Také Kristýna, které nebyl uvádějící učitel přidělen, se snažila vyřešit své problémy s administrativou tak, aby co nejméně obtěžovala. *„Jdu za tím, kdo zrovna může... Když se vypisují katalogový listy, tak si sednu k tomu, kdo je taky dělá... a pomáhali jsme si.“* Stejně problémy pak Jitka vyřešila spoluprací se svou kolegyní z paralelní třídy. *„Já jsem měla výbornou... paní učitelku v paralelní třídě... Takže jsme... se potom snažily a navzájem jsme se hlídaly...“*

Problémy v **jednání se žáky** pak Jitka s Marií často řešily v rámci neformální konverzace s kolegy, jak názorně dokumentuje Jitčina výpověď. *„Třeba se bavíme: ‚Hele tenhleten, jako,... čím jsi ho zaujala?‘... Ne že vyloženě bych si řekla jako o pomoc, ale spíš tak jako, že slovo hodí slovo.“* V problematice kázně se na své kolegy obracela také Karolína. Ačkoliv měla přidělenou ochotnou uvádějící učitelku, v tomto případě volila podporu kolegy - muže vzhledem k tomu, že měla důvěru v jeho dovednosti udržení kázně.

„Fakt na mě kluk byl takovej drzej a nic nedělal... To jsem pak jako se ptala kolegy, co s tím, tak jsme na něho šli dva... On pak zmírnil, a teď už je to celkem v pohodě.“

O pomoc kolegů žádala Jitka také v **obtížných a méně obvyklých situacích**, které pro ni byly psychicky náročné, a zároveň vyžadovaly spolupráci kompetentnější osoby, jako např. školního psychologa. *„...máme tady ve škole školního psychologa, tak byla jsem si párkrát pro radu, ... aby zakročil spíš, že byl adekvátnější, nebo jsme spolupracovali.“* Rad kolegy působícího ve funkci výchovného poradce, využila také Martina při problémovém **jednání s rodiči**. *„Já se často tady radím s kolegou jako s výchovným poradcem, protože on... má různé poučky a příručky a chodí na školení, jak pracovat s rozzlobenými rodiči.“* Vzájemným sdílením zkušeností se svými kolegy pak vyřešil Jakub problém týkající se **práce se žáky se SVP**. Ačkoliv byli Jakubovi uvádějící učitelé přiděleni, sdílení zkušeností s větším množstvím kolegů se v tomto případě ukázalo jako úspěšná strategie řešení. *„...jsme si ověřili s kolegama, co funguje na tyhle ty děti s těmahle těma poruchama, ... jsou nějaký techniky, který budou fungovat téměř pro všechny děti.“*

Protože Karolína zpočátku nevěděla, jaký **styl výuky zvolit**, rozhodla se tento problém vyřešit návštěvou hodin svých kolegů a inspirovat se jimi. *„A já jsem se třeba šla podívat jako sama, dobrovolně do hodiny jiných dvou kolegů, že mě to zajímalo, jak to třeba dělají...“* Monika, která byla na ZŠ jedinou učitelkou biologie, a zároveň se toužila zlepšit ve **výuce některých náročnějších témat**, vyřešila tuto překážku konzultacemi s učitelkami biologie na SOŠ, kde současně vyučovala. *„...na tý zdrávce... mám kolegyně... na chemii, biologii, ... tam třeba si jako vyměňujeme různé ty tipy... Si to spíš jakoby nahradím tam no, protože jsem tady sama.“* Jakub, kterého spíše než konkrétní obsah učiva zajímal obecný **způsob jeho předávání**, využíval kromě pomoci svých uvádějících učitelů v oboru, také kolegů jiných aprobací, a to prostřednictvím náslechnů. *„Šel jsem se podívat třeba i na fyzikárku. Navštěvoval jsem poměrně dost... těch hodin... Já jsem se zaměřoval hlavně na to, ... jak jim to sděluje těm dětem.“*

Kolektiv nebyl zdrojem pouze dobře míněných rad, ale jak uvedla Marie, byl také prostředkem pro **zlepšování** neuspokojivého stavu **materiálního zázemí školy**. *„Materiály si tady propůjčujeme, co si někdo nasbírá. Třeba že jdeme na mechy, a pak to může použít někdo jinej.“*

Téměř všechny rady kolegů pomohly začínajícím učitelům ve vyřešení jejich obtíží, ačkoliv zejména v **problémech s kázní nebyla účinnost rad** vždy zaručena. Např. Monika a Pavla se zpočátku pokoušely o aplikaci rad kolegů, které však byly neúspěšné, což

nakonec vedlo ke snahám o nalezení vlastního řešení, jak ilustruje výpověď Pavly. „Říkali mi: ‚No, na ně platí tohle, tohle...‘ Jenomže většinou to bylo: ‚Dej jim písenu, ... ústní zkoušení za trest‘ ... A když prostě vyvoláte deváťáka, který z vás má jako nic, ... k tabuli, ... tak akorát z toho byla vlna smíchu, že mu prostě stojí... Takže to byl první a poslední pokus, a řekla jsem, že tohle to mi za to nestojí.“ Obdobně i Klára vyžadovala rady svých kolegů či vedení ohledně nekázně. Neexistence univerzálně správného řešení pak vedlo Kláru k vlastnímu jednání. „Chodila jsem se ptát jednotlivých lidí a každý měl prostě radu, ale úplně odlišnou od toho druhého... Tak jsem šla za ředitelkou a řekla jsem: ‚Prosím Vás, jak tohle mám řešit?‘ ‚No udělej si to podle svého.‘ ... Takže jsem se potom vykašlala na všechny rady... hledala jsem svoje vlastní řešení.“

Jak z výše uvedeného vyplývá, kolegiální podpora byla z převážné většiny realizována v neformálním duchu, a existence této neformální podpory byla podmíněna zejména aktivitou samotných začínajících učitelů. Naopak Markovi a Renatě byla navíc k dispozici i kolegiální podpora formální. Například během Renatiny praxe zavedla ředitelka školy **povinné vzájemné hospitace kolegů**, které se však nesetkaly se všeobecným ohlasem. Podle Renatiných slov však ona sama se vzájemnými hospitacemi problém neměla. Pro splnění této „povinnosti“ nyní spolupracuje se stejně smýšlející kolegyní. „S jednou kolegyní z přírodopisu, ... tak s tou není vůbec žádný problém, s tou se navštěvujeme navzájem vždycky... My si strašně jako rozumíme...“

8.4.3 Žádost o rady od vedení školy

Ačkoliv např. v případě Pavly, Jakuba a Marka byli začínající učitelé k vedení přímo zváni, ve zbylé většině případů záležela frekvence kontaktů mezi začínajícím učitelem a vedením na aktivitě začátečníka. O rady svých nadřízených žádali zejména začínající učitelé bez přiděleného uvádějícího učitele, kteří měli problémy s **administrativou**, a rady kolegů již nepostačovaly, jako tomu bylo např. u Kristýny. „Když jsem si třeba nebyla jistá, šla jsem za vedením, oni třeba vytáhli... loňskou třídnici tý třídy a ukázali mi, jak... s tím mám naložit.“ V trochu jiné záležitosti, avšak stále týkající se administrativy, potřebovala pomoci Klára. Ta se setkala s problémem, kdy zápis v třídní knize nekorespondoval s realitou, a zároveň učitelka, která předmět učila, odešla do důchodu. Po dlouhých útrapách se vydala za ředitelkou školy, která jí pomohla problém vyřešit. „Pomohla šéfová, vytáhla starý přípravy, dala mi je a řekla: ‚Ale podle toho se vždycky jelo, tobě je nikdo nedal?‘ ... Takže to už jako pomohlo minimálně se odpíchnout od toho, co ty reálně děti uměly...“ Vzhledem k nepřidělení uvádějícího učitele a nefungující neformální kolegiální podpoře, bylo vedení jediným bodem, na koho se Klára

mohla obrátit. Na druhou stranu však nebyla tato podpora vždy dostatečně účinná a často jí byly ještě **další povinnosti přidány**. „*Já tam chodila, ale já jsem se nic nedozvěděla... Naopak, když jsem tam přišla, tak jsem dostala ještě větší lopatu, že něco bych mohla udělat.*“

Monika zas využívala rad vedení v souvislosti s **neznalostí svých povinností** při organizaci mimoškolních akcí, které na ni jako na jediného učitele biologie připadly. „*Já jsem se prostě ptala vedení, když jsem jela takhle poprvý někam.*“

Ačkoliv Pavla neměla v úmyslu řešit své **problémy s udržením kázně** s vedením, dobré vztahy s empatickou zástupkyní vedly k neformální diskuzi o těchto obtížích, která následně stála za jejich úspěšným vyřešením. „*A takže jsem tam jako jen tak si jako přišla sednout, že prostě nemám zrovna co dělat a ona: ‚No a co, jak se ti daří?‘ Takže leccos... z člověka vypadne,... když si prostě chce jen tak jako pokecat... Oni mi hodně jako poradili, že: ‚...v hodině, když budeš chodit po celý třídě, tak ty děti budou víc v pozoru, než když stojíš jen u tabule. Zkus to, vyzkoušej to, přijď nám říct.‘... Na to je dobrá ta zástupkyně... Ona je ta prvostupňáčka, ona to jako má najetý s těma dětičkama...“*

8.4.4 Vlastní vypořádání se s problémy

Když ani jeden ze tří výše uvedených způsobů jednání nevedl k vyřešení obtíží, rozhodli se začínající učitelé k vlastnímu hledání řešení. Nejčastěji se tak začínající učitelé snažili vypořádat s **nekázní žáků**, vzhledem k tomu, že mnohdy byly kolegiální rady neúčinné. Začínající učitelé využívali k vyřešení problémů různých postupů a zkušeností:

(1) Zkušenosti z volnočasových aktivit využívající zážitkové pedagogiky, což Kláře současně pomohlo vyřešit problém s výukou žáků. „*Musím je zvednout ze židle a zapojit další smysly. Takže neformální vzdělávání mi pomohlo v tom najít si metody a tunit ty témata tak, ... aby je to bavilo.*“

(2) Zkušenosti s vlastními dětmi byly pro Martinu hlavním zdrojem jejích dovedností oproti pregraduální přípravě a částečně stály za jejím intuitivním jednáním a metodou pokus, omyl. „*Jsem třeba zkoušela praktikovat to, co funguje na mé děti. Když to nefunguje, tak zkusíme něco jiného... To není o tom, že mě to někdo naučil na vysoké škole, to bych vůbec neřekla...“*

(3) Neúspěšné využívání rad a postupů z pregraduální přípravy vedlo následně k intuitivnímu jednání, jak uvedla Pavla. „*Obecné zásady, ... když oni křičí, nekřičet na ně. No, ale když oni řvou a vy tady potichu: ‚Uklidněte se, ... já bych chtěla dál vykládat.‘ No tak jako taky se musí zařvat na ně, ... oni jako zpozorní.“*

(4) Intuitivní jednání, ke kterému přistoupila např. Julie, Martina, Pavla či Karolína. Karolína uvedla, že intuitivní jednání využívající techniky trestu uplatnila až po tom, co nabyla dostatečnou sebedůvěru. *„Ten druhý a třetí rok už se nebojím tolik si třeba dupnout, ... když mě někdo štve, nebojím se ho vzít k tabuli, a on už pak sklapne... Což ten první rok se člověk prostě bojí udělat cokoliv.“*

(5) Zorientování se v prostředí, což vedlo k zisku jistoty a ovlivnění chování žáků, jak uvedla Pavla. *„V některých třídách... je to trošku lepší... už jsem si byla taková jistější, už taky jako nebylo všechno nový a já jsem furt koukala jak puk a prostě nevěděla jsem, co kam napsat.“*

(6) Poznání žáků a přizpůsobení jednání jejich osobnosti, jak uvedla Pavla. *„Už teďkom vím, že něco platí tady na toho, na toho to vůbec neplatí, toho naopak musím pochválit za každou maličkost. Tohodle nesmím chválit vůbec, protože jakmile ho pochválím, tak prostě začne dělat brajgl... Tohodle si nevšímám, protože když si ho nevšímám, tak za půl hodiny přestane.“*

(7) Využívání postupně nabytých zkušeností, jak uvedla Marie. *„...s těmi studenty se to zlepšilo, i když jako jsou samozřejmě takový ty klučičí třídy, který zloběj a mají tam hloupý poznámky, tak pořád se to člověk snaží nějak naučit se s nima pracovat.“*

(8) Nastavení rovnocenného vztahu se žáky, jak uvedla Kristýna s Monikou, kdy za obě lze uvést Moničinu výpověď. *„Úplně nejlepší je prostě najít si k nim nějak tu cestu. Ukázat jim, že prostě taky jsem člověk.“* Další respondenti uváděli, co stálo za úspěšným nastavením vztahu:

- **Využívání zkušeností z vlastního dětství** považovali Martina s Markem za příčinu úspěšného nastavením vztahu se žáky. Pro ilustraci uvádím výpověď Marty. *„Já se... snažím... vžívat do jejich situace, protože jsme taky chodili do školy a taky mě štválo, když říkali učitelé tohle a dělali tohle, takže se snažím to nedělat.“*
- **Disponování určitými charakterovými vlastnostmi** bylo podle Renaty a Pavly k nastavení vztahu nezbytné, jak za obě shrnuje výpověď Renaty. *„Ten člověk by... měl mít takové jako určité charakterové vlastnosti, jo? Jako nebát se s těma dětma zavtipkovat, nebát se jakoby udělat legraci sám ze sebe, ... Třeba se jich i na něco zeptat a neignorovat je. Když... vidí, že zrovna jakoby tomu člověku není dobře, tak, ... buď mu pomoc jako vycítit, že jako potřebuje se vypovídat, a nebo ho nechat být, protože prostě se zrovna ten člověk s nikým bavít nechce. Měl by to být takový jako člověk, co umí uznat chybu...“*

- **Nastavení jasných hranic** stálo podle Pavly za jejím nastavením vztahu. „*Jsem... otevřená k tomu, ... psát si s nima na fejsbuku (myšleno facebook) prostě co se týče školy, ... ale že si je prostě přidávat nebudu... Takže to potom na ně docela platilo...*“

Ačkoliv ve vztahu se žáky již Kristýna nemá problémy žádné, stále však neví, jak svou **pozornost vhodně mezi žáky se SVP rozdělit**. „*Tak prostě jasně, snaží se dycky člověk nějak individuálně k nim přistupovat, ale to aby se rozkrájel. Když jich je tady třicet těch dětí, a z toho třeba tři mají nějakou papír...*“

Kromě kázně a interakce se žáky řešili začínající učitelé také záležitosti týkající se **samotné výuky**. Někteří začínající učitelé vnímali, že jejich hodiny ještě nejsou zcela dokonalé, nicméně sami nedokázali reflektovat, co konkrétně by měli zlepšit. Učitelé tak postupovali dvěma směry v závislosti na míře jejich sebedůvěry a jistoty.

(1) O zpětnou vazbu žáků žádali Marek a Julie. Ačkoliv Marek již o zpětnou vazbu žádal vedení školy, aby se ujistil, zda vyučuje dle jejich představ, zpětnou vazbu od žáků žádal kvůli své potřebě přizpůsobit výuku jejich potřebám. „*Bylo to pro mě vlastně důležité, ... co ten můj vyučovací proces jako v nich vlastně zanechá, jak oni se potom cítí... A ještě možná víc jsem dbal na to, aby mi to dali najevo.*“ Julie pak této možnosti využila zejména kvůli chybějící představě o kvalitě své výuky, vzhledem k absenci hospitací na její škole. „*Co jsem... asi dvakrát udělala, že jsem jim rozdala takový krátký dotazníky, a naopak jsem jim jako psala, co by třeba chtěli vylepšit, ... co jim tam chybí nebo co si myslí, že je zbytečný.*“

(2) Zpětnou vazby od žáků nevyžadovala Karolína, jelikož se na názor žáků bála zeptat kvůli nedostatku času pro případnou nápravu zjištěného nedostatku. „*Člověk se na ni trochu bojí zeptat v průběhu, protože co kdyby řekli něco špatného, já nemám čas se to doučovat ((smích)).*“ Dalším důvodem, proč zpětnou vazbu žáků nevyhledávala, byla její nízká sebedůvěra, a to, že nepovažovala výpovědi svých studentů za dostatečně objektivní. „*Já si myslím dycky to horší, a proto bych se nezeptala... Mě strašně by ty špatný reakce zdrbaly... Já to nespláchnu, ... ve mně to furt leží. Ale na druhou stranu vím, že by to třeba napsali lidi, co jako do toho předmětu nic nedělají... A to si říkám jako, tak to si prostě od nich... nezasloužím, ... protože prostě vím, že oni to nemůžou... prostě ocenit, když se nesnaží.*“

Jitka, Marie a Kristýna, které vystudovaly vysokou školu s modulovým systémem vzdělávání, uváděly, že se musely některé **předměty doučit**. Jak Marie uvedla, ne vždy bylo lehké si informace dodatečně dohledávat. „*Tak si jako člověk musí doučit, ale musí*

toho mít jako o dost víc, že jo, než oni. Někdy je těžký to dohledávat.“ Kristýna pak dodala, že ačkoliv si mezery ve svém vzdělání doplnila, některé chybějící oblasti biologie se bohužel stihla naučit pouze na nezbytné minimum. *„Vím, není to úplně ideální, někde se to bere celej rok, my to tady máme během měsíce ty kameny hotový. Nicméně... mám tady pár základních kamenů, ty jim ukážu, o těch jsem si prostě našla, naučila, předala a takhle to chci i po nich. Jo, jenom fakt takový základní věci.“*

Vzhledem k tomu, že měli začínající učitelé snahu o to, aby byla jejich výuka zajímavá, motivující a rozvíjela myšlení žáků, neodmyslitelným předpokladem pro naplnění této představy bylo vhodné **materiální zázemí**. Začínající učitelé, jejichž ředitelé jim nemohli finance na potřebné pomůcky poskytnout, a zároveň neměli ani kolegy, kteří by s nimi materiály sdíleli, si museli pomoci vlastními silami. Např. Jitka si tak do svých hodin **nanosila množství přírodnin**, které ve svém volném čase nasbírala. *„Já se snažím i co najdu v přírodě, hodně těch přírodnin nosit... to spíš je na mně, že člověk tomu zase věnuje ten čas.“* Marek zase využil toho, že v době, kdy nastoupil na nevybavené gymnázium, současně vyučoval na o trochu lépe vybavené ZŠ, odkud si **pomůcky půjčoval**. *„Jak já jsem učil paralelně ještě s tou základkou, tak jsem hodně věcí převážel. Jsem si je prostě půjčoval na té základce... Dokonce jsem vozil jednu dobu i dataprojektor, protože prostě tam těch tříd bylo velmi málo...“*

Renata se zase po nástupu do praxe setkala s takovým nepořádkem, že závěr prvního roku strávila **třízením pomůcek a úklidem kabinetu**. *„Na konci prvního roku jsem zase třídila přírodopisnej kabinet a všechno jsem to vyhazovala, aby tady zůstaly jenom ty funkční věci.“* Stejně tak tomu bylo na Klářině škole, kde dokonce dostala za úkol navrhnout podobu své učebny a kabinetu, do čehož se v prvních měsících s vervou pustila. *„Já jsem teda dostala za úkol, že teda jako to mám vymyslet, jak to bude vypadat. Tak jsem si kabinet vymyslela, ... v prvních dvou měsících, jsem si musela vymyslet třídu, ... skříň, parapety, skříňky, tabule, retrobedny, ... celá katedra.“*

Samostatně se také Julie vypořádala s problémy s **hodnocením** žáků, když odhalila kritická místa testů, která jí objektivní hodnocení ztěžovala. *„To jsem se taky časem naučila, že už do závorky jim třeba napíšu, já nevím: ‚výskyt, znaky‘... jako co po nich konkrétně chci.“* Ačkoliv **administrativní problémy** vyřešili téměř všichni začínající učitelé ve spolupráci s ostatními členy školy, výjimkou byla Klára, která si kvůli chybějící podpoře musela poradit sama. *„Třídnici jsem se musela naučit vyplňovat sama. Omluvenky jsem se musela naučit vyplňovat sama. Stejně tak jako všechny vysvědčení a podobně. Nikdo mi to neukázal.“*

8.5 Vnímání podpory školního prostředí

Názory začínajících učitelů na jednotlivé formy podpory školního prostředí nezávisely pouze na jejich samotné podobě, ale byly také ovlivněny počátečními problémy začínajících učitelů, dále osobními a profesními potřebami, které byly ve vnímaných obtížích skryty, náročností a účinností zvolených strategií jednání, které pro vyřešení daných obtíží zvolili, předchozími zkušenostmi učitelů a v neposlední řadě jejich emocemi. K těmto všem položkám začínající učitelé vztahovali své hodnocení podpory školního prostředí. Vzhledem k tomu, že se jednotliví začínající učitelé v těchto kategoriích různým způsobem lišili, byly jejich názory na podporu školního prostředí velmi pestré. U forem podpory, které začínajícím učitelům vzhledem k jejich problémům, potřebám, strategiím jednání a emocím nevyhovovaly, začínající učitelé popisovali, jak by tyto nevyhovující způsoby podpory s ohledem na své předchozí zkušenosti změnili. Kapitulu jsem rozdělila do čtyř podkapitol, v nichž se začínající učitelé vyjadřují ke třem odlišným zprostředkovatelům podpory (uvádějícímu učiteli, kolegům, vedení školy) a k materiálnímu zázemí školy.

8.5.1 Uvádějíci učitel

Jak už bylo uvedeno, ne každému začínajícímu učiteli byl uvádějíci učitel přidělen a zároveň ne každý začínající učitel, který měl svého uvádějíciho učitele, považoval jeho podporu za tu nejcennější, vzhledem k velmi různorodé podpoře uvádějícih učitelů mezi respondenty. Nedoceněné bylo přidělení uvádějíciho učitele za těchto okolností:

(1) Neochota uvádějíci učitelky vedla k Mariině snaze řešit své problémy samostatně či s kolegy, a proto nepovažovala svou uvádějíci učitelku za zprostředkovatele podpory. Vzhledem k současnému zlepšení vztahů mezi ní a uvádějíci učitelkou si Marie myslí, že její neochota měla původ ve strachu z konkurence. *„Jestli to... ten učitel necítil jako nějakou konkurenci,... protože teďkom se s ní dá... daleko líp vyjít a... už je přístupnější, už nám říká, kde jsou ty věci, a už si tady můžu... zařídit věci, jak chci já.“*

(2) Jednorázové seznámení s prostředím školy s jedinou hospitací považovala Monika na SOŠ za nedostatečnou pomoc, kterou si opět nahrazovala spoluprací s dostupnějšími kolegyněmi. Své začátky na SOŠ tak přirovnávala k „hození do vody“, s čímž se setkala na ZŠ, kde současně vyučovala, a kde jí uvádějíci učitel nebyl přidělen vůbec. *„I když jsem tam měla tu uvádějíci učitelku, která vlastně se mnou mluvila asi dvakrát,... a pak teda byla na hospitaci,... tak... jsem byla jako opravdu hozená do tý vody.“*

Na druhou stranu však Monika **ocenila volnost**, kterou díky chybějící podpoře na obou školách získala, a která byla pro ni motivující. *„Jako klady... v tom, že opravdu... jsem byla donucená si to udělat opravdu všechno sama,... že jsem měla naprostou volnost.... v tom jako co učit, jak to učit,... jak si to zorganizovat,... o to víc mě to třeba bavilo... Protože oni ti jako uvádějící učitelé to někdy dělají, ... že prostě říkají: „A toto bys měla takhle učit a toto takhle.“* Ačkoliv podle Moniky je přidělení uvádějícího učitele rizikem ztráty volnosti, v našem vzorku se její tvrzení nepotvrdilo a žádný respondent neuváděl tato negativa podpory zprostředkované uvádějícím učitelem. Pavla se dokonce zmínila o tom, že si na své uvádějící učitelce cení toho, že je jím dobrý vzorem, a zároveň jí nechává dostatek motivující volnosti. *„To je taková... mamka, která prostě mi tady jako dává příklad, a já potom... něco si z toho vezmu, něco si udělám potom sama.“*

Kromě pozitivně hodnocené volnosti, která naplňovala osobní potřeby začínajících učitelů, si začínající učitelé vážili svých uvádějících učitelů zejména kvůli jejich podpoře **osobní, sociální a profesní**, které se často prolínaly a mohly mít mnoho podob.

(1) O osobní a sociální podpoře, která spočívala zejména v **začlenění nováčka do kolektivu**, se zmínila Renata. *„Když jsem nastoupila, tak jsem měla... kabinet s dvěma moc fajn staršími kolegyněmi... hnedka na tu první poradě mě ta jedna vedla s sebou a říkala: ‚Pojď, tady si chytneš místo, tady ti dám cedulku, budeš tady sedět vedle mě a prostě teďkom to je tohleto tvoje místo...‘ ... Takže to se mi strašně líbilo, a to mně moc pomohlo, a druhá věc bylo to, že první den, hned po poradě vlastně se ty moje kolegyně zvedly a říkaly: ‚Tak jdeme po prázdninách někam na kafe a pojď s náma, jestli chceš.‘ Takže vlastně úplně hnedka ten první den mě takhle vzaly do kolektivu.“*

(2) **Dostupnost a ochota** naplňovala jak osobní, tak profesní potřeby, jak uvedla Karolína. *„Cokoliv jsem potřebovala, tak mi vždycky samozřejmě ráda poradila. I teďka.“* Obdobně Marek ocenil, že mu na ZŠ jeho uvádějící učitelka - zástupkyně ředitele v jeho hodinách ochotně hospitovala a sama projevovala o jeho práci **zájem**. *„Paní zástupkyně mi říkala jako: ‚Zavolejte mě, až bude něco zajímavého, ráda se přijdu podívat.‘ Takže já jsem ráno přišel a řekl jsem: ‚Paní zástupkyně, čtvrtou hodinu dělám tohle a tohle. Chcete přijít?‘ A ona: ‚Ráda přijdu...‘ Takže tohle, na téhle škole,... fungovalo velmi, velmi dobře.“* Pavla by si proto přála, aby bylo přidělování uvádějících učitelů začínajícím učitelům povinné, jelikož není podle ní možné, aby začátečník zvládl vše, co se od něj požaduje, a zároveň není v silách VŠ na to vše připravit. *„Už aby to zavedli, protože fakt... z té školy nepřijdete prostě připravená na všechno... Není šance... připravit na všechno... Takže pak... jedině ten zkušenější kolega, kterej pomůže, s čím může...“*

(3) Jakub a Pavla pak s uvádějícím učitelem absolvovali **vzájemné hospitace**, na něž měl každý z nich odlišný názor. Jakub tuto zkušenost ocenil kvůli zisku cenných **poznatků ze strany zkušenějších**. „*To bylo taky hodně... přínosný od nich, protože... jsou v té praxi dlouho...*“ Naopak Pavla považovala hospitace za neúčinné. „*Podle mě jsou jako hospitace úplně bezvýznamný, co se týče jako učitelů navzájem...*“ Podle ní jsou vzájemné hospitace pouze jakousi **simulací** a hodnocením něčeho, co ve skutečnosti vypadá naprosto odlišně. „*Ta hodina je úplně jiná než normální, protože děti jsou najednou hodný, ... a teď se ten učitel snaží, ... protože jsme dostali takovou tabulku, kterou jsme měli vyplnit, tak všechny ty prvky udělat, aby to prostě bylo všechno jako poctivě.*“ Na otázku, zda pro ni hospitace nebyly alespoň jakýmsi zdrojem inspirace, odpověděla, že za cennější zdroj inspirace považuje rady a tipy uvádějící učitelky v rámci neformálních konverzací. „*No to probíhá právě mimo... ty hodiny v tom kabinetu, když jen tak si kecáme, ... ale jakože na těch hospitacích jako ne.*“

V rámci kladně hodnocených vztahů uvádějící učitel - začínající učitel se pak začínající učitelé vyjadřovali k drobným nedostatkům.

(1) Vzhledem k přidělení uvádějící učitelky odlišné aproby Renatě **chyběla možnost odborné konzultace** ohledně svých předmětů. „*Paní učitelka na matiku s organizačními věcmi a s dokumentací, ... tam mi pomáhala hodně, ale ty odborný...*“

(2) Julii částečně vadilo, že **kvalita uvádění ve velké míře závisela na jejích dotazech**, které byly ovlivněny neschopností nováčka posoudit, co by měl od počátku znát. To pak následně vedlo k její nedostatečnému informování o jejich povinnostech. „*Co jediný mně vadilo, že všichni berou automaticky to, že mám vědět, co mám dělat, a kdyby mi cokoliv bylo nejasný, ať se zeptám. Jenomže já nevím, na co se mám zeptat ((smích)).*“

Klára, které nebyla dostupná téměř žádná forma podpory, uvedla, že kdyby mohla na své podpoře cokoliv změnit, **přála by si**, aby jí byl přidělen uvádějící učitel stejné aproby, který by s ní sdílel kabinet a výuku v paralelních třídách. Vzhledem k nedostatku času v prvním roce praxe však dodala, že by takto intenzivně měly probíhat již pedagogické praxe na VŠ. „*Kdybych měla... uvádějícího učitele ideálně stejně aprobovaného jako já. Oba dva bychom se dělili prostě ideálně u paralelek o předmět a museli bychom společně svazovat učební plány a mohli bychom se navzájem kontrolovat, jak to děláme. Jo, to by bylo supr. Podstatně lepší by to bylo mít to ale ještě v pregraduálním vzdělávání. V práci už na to není čas.*“ Aby však mohlo něco takového fungovat, musel by být uvádějící učitel, dle jejího názoru, určitým způsobem finančně

ohodnocen. „*Ideální stav: sedět v kabinetě s přírodopisářem, povídat si o tématu, ... ale on by za to musel dostat nějaký prachy, ... aby se ti věnoval.*“

8.5.2 Vedení školy

Obdobně jako uvádějící učitelé bylo i vedení školy začínajícím učitelům nápomocné různými způsoby a s různou intenzitou. Na podpoře vedení školy hodnotili začínající učitelé pozitivně:

(1) Přátelské prostředí, jak uvedla Monika s Karolínou. Podle Karolíny zmírnily ředitelky přátelský přístup její počáteční ostych. „*Ředitelka taky úplně výborná. Ta mi hnedka nabídla tykáni, že to všechno prostě strašně uvolnilo tu atmosféru.*“

(2) Jasně stanovená pravidla, se kterými se Marek setkal během svého působení na soukromém gymnáziu, a která bylo možné po kolektivní domluvě měnit a přizpůsobovat potřebám učitelů. „*Takže tohle mi pomohlo. Ta pravidla jsou jasná, není jich moc, ... a dá se s nimi dělat něco, když dostatečně oddiskutujeme, že je to blbost, nebo naopak tam přidáme něco, co tam evidentně chybí.*“

(3) Preventivní opatření před rizikovými situacemi, jako je např. komunikace s rodiči. Marek pak konkrétně uváděl pravidlo „tří e-mailů“ či „schůzky s rodiči ve dvou“, se kterými se setkal na soukromém gymnáziu, a která částečně přenášela zodpovědnost začínajícího učitele na vedení školy. „*Je to neskutečně jako výborný, protože já vím, že s někým to prostě není na třetí ímejl (myšleno e-mail), protože rodiče prostě pořád něco. Tak to předám vejš a tam oni (pozn. autorky: myšleno vedení školy) to vyřeší.*“ Jak Marek dodal, tato opatření jsou vzhledem k náročnosti komunikace s rodiči užitečné nejen pro začátečníky. „*Tady vlastně není rozdíl mezi tím začátečníkem v těch komunikacích s rodiči, protože rodiče někdy vymyslí takovou věc, kdy, kdo je tady osm let vůbec netuší, ...*“

(4) Informování o věcech týkající se provozu, ať už formou e-mailů jako v případě Karolíny či centrální nástěnky jako v případě Marka. „*Všecko jsem prostě věděla včas, nic se tady jako nehrotí.*“ (Karolína). „*Prostě vědí, co mají dělat a vědí, kdy to mají odevzdat... Ta nástěnka... byla strašně příjemná.*“ (Marek).

(5) Zájem o začínajícího učitele, projevovaný zejména prostřednictvím formálních schůzek s vedením školy, Jakubovi vyhovoval. „*Takový to starání se o toho... mladýho... kolouška pořád ((smích)),... to tam jako probíhalo.*“ Naopak Pavle vyhovovaly formální schůzky s vedením méně než Jakubovi, vzhledem k její potřebě řešit problémy okamžitě. Dávala proto přednost neformálním konzultacím, které na škole díky dostupnosti a ochotě vedení fungovaly. „*A teď vlastně nevíte, co jim máte říct, protože zrovna teď momentálně*

Vás nic nenapadá, co zrovna teď chcete řešit. Určitě jako lepší prostě přijít a klidně za ním půjdu za dvě hodiny. „A hele, teď jsem si vzpomněla, já bych potřebovala tohleto...“

(6) Dostupnost a ochota vedení školy umožnily Pavle, Marii, Jitce a Markovi na soukromém gymnáziu své problémy okamžitě vyřešit. *„Když prostě potřebuju něco, tak jí buď napíšu e-mail nebo se tam zastavím, když má čas, a jako myslím si, že v komunikaci jako určitě není problém.“* (Marie). Jak Pavla dodala, okamžitě řešení problémů upřednostňovala před formálními schůzkami s vedením. *„Určitě mi vyhovovalo víc, když jsem prostě za kýmkoliv mohla přijít, když zrovna ten aktuální problém byl...“* Podle Jitky je však nezbytné, aby byla ochota a chuť problémy řešit také ze strany začínajícího učitele. *„Vždycky si na nás najde vedení čas a je vidět ta ochota vždycky ty věci řešit... Ale... nesmíme přijít s křížkem po funuse...“* Marka pak vědomí, že každý problém bude nakonec zdárně vyřešen, motivuje do další práce. *„Tohle se mi tady opravdu moc líbí a strašně mě to teda jako motivuje, že mám nějaký problém, tak je někdo, kdo ho vyslechne, neřekne mi, ať si trhnu nohou, že to tak prostě bylo, je a bude, ale dokonce, že se tím bude i zabývat.“*

(7) Vstřícnost vedení vedla ke zlepšení podmínek profesního startu začínajících učitelů. Kristýna vyzdvihla, že si s ní zástupkyně ředitele vyměnila předměty, aby jako nováček nemusela vyučovat velké množství neaprobovaných předmětů. *„Původně jsem měla... učit vlastně přírodopis, fyziku, matiku, což vlastně fyzika, matika jsou oba neaprobační, tak naštěstí mi vyšli... vstříc, že... paní zástupkyně... chemii mi vlastně přenechala a vzala si neaprobačně fyziku, abych toho neměla na začátek tolik... Za co jsem teda strašně vděčná.“* Stejně tak i Martině pomohlo, že jí vedení na její žádost nepřidělilo v prvním roce třídnictví. *„Takže to mi vyšli vstříc, ... že jsem nedostala třídu.“* Renata, která se stala třídním učitelem až ve druhém roce, si myslí, že dříve než ve druhém roce by nemělo být třídnictví vzhledem k časové náročnosti začínajícímu učiteli vůbec přidělováno, tak jak tomu bylo u ní. *„Podle mě by začínající učitel neměl být třídní... Fakt jako nejdřív po tom roce, třeba jak jsem to měla já.“*

(8) V neposlední řadě mluvili začínající učitelé o vedení školy jako o zprostředkovateli materiálního vybavení školy. Pokud vedení učitelům umožňovalo si potřebné pomůcky nakoupit, bylo začínajícími učiteli náležitě oceněno, jako např. v případě Kláry, Martiny a Pavly. *„Když jsem si řekla, byly peníze, tak kdybych si řekla o jakoukoliv učební pomůcku, tak se mi koupila.“* (Klára). *„Cokoliv potřebuju, tak není problém. Pan ředitel prostě zařídí.“* (Martina). *„Tady ta škola se mi právě strašně líbí v tom, že... hodně často*

nám prostě vycházejí vstříc... přijdu do ředitelny a: ‚Potřebuju nový globusy...‘ ‚No, tak teď jsou peníze, tak si je prostě kup.‘“ (Pavla).

(9) Hospitace vedení se zpětnou vazbou byly, jak uvádí Martina s Monikou, považovány za významný zdroj profesní podpory, díky jejich schopnosti odkrýt skryté nedostatky. *„Je právě dobrý, že... dostanu tu zpětnou vazbu... Ať už je to od kolegů nebo zástupkyně, ale furt je to pro mě pozitivní, abych věděla, co mám dělat líp.“* (Martina). *„Mně to svým způsobem... pomohlo... Že... viděla třeba někde nějakou... mezeru... Třeba jako: ‚No, na tom bych pracovala.‘ Což... jsem vnímala ve finále... pozitivně, že... to člověka někam posune dál.“* (Monika). Pozitivně byly hospitace vedení hodnoceny také méně zkušenými začínajícími učiteli, ačkoliv pro ně byly vzhledem k jejich počáteční nejistotě zdrojem nervozity, jak uvádí např. Kristýna. *„Hospitace je naprosto... bez problémů,.... jsem nervózní, pak ji vypnu, ... takže spíš to беру příznivě, protože... když to zpětně rozebíráme, tak mi řeknou, ... co bych měla udělat trošku jinak, na co se víc zaměřit. Čili to je fajn.“*

(10) Dobrovolná školení byla forma podpory, kterou vedení školy zprostředkovalo v rámci celkového profesního rozvoje zaměstnanců školy. Klára možnost školení ocenila, vzhledem k tomu, že v době jejího nástupu do praxe takovéto možnosti údajně nebyly, a ona by se i dnes ráda inspirovala netradičními výukovými metodami a formami. *„Je to lepší život právě proto, že se eee zlepšily možnosti a podmínky minimálně ve směru toho sebevzdělávání, což je super.“* Stejně tak Martina hodnotila tuto formu podpory pozitivně, nicméně dodala, že k dostatečnému docenění některých kurzů bylo třeba, aby měla s výukou již nějaké zkušenosti. Proto považuje kurzy pro začínající učitele v jejich úplných začátcích za zbytečné. *„Oni tam říkají spoustu jako zajímavých věcí, ale jako když si to neumíte jako zařadit do nějaký ty své hodiny, představit si třeba ty děti, jak tam pracují, co už od nich můžete jako očekávat, tak je to úplně zbytečný.“* Karolína se žádného kurzu, který by se týkal využívání a výběru vhodných metod a forem učiva, v čemž si nebyla zpočátku zcela jistá, dosud zatím nezúčastnila. Jak ale uvedla, zkušenost s takovýmto kurzem by jako takovou určitě ocenila. Ve splnění jejího přání jí však brání skutečnost, že většina kurzů probíhá v rámci dopoledních hodin, což by ještě více prohlubovalo její problém s naplňováním tematického plánu. *„Jako já bych chtěla, ale... loni jsem na to vůbec neměla čas, ten první rok už vůbec ne a letos ten čas trochu mám, ale ještě jsem se na nic jako nepodívala... Ono... to je většinou dopoledne v době vyučování, a já prostě pak přijdu o ty svoje hodiny, a to mně prostě na tom vadí, že tady furt nestíháte.“*

Na podpoře vedení školy hodnotili začínající učitelé negativně:

(1) Neseznámení s pravidly školy a povinnostmi učitele, o čemž se zmínila Klára a také Monika v souvislosti s ředitelem, který na ZŠ působil v době jejího nástupu. *„Když jsem nastoupila sem, tak to opravdu bylo víceméně jako: ‚Jo, čau, tak jako vítej tady a dělej si, co chceš...‘“* Vzhledem k tomu, že podle Kláry mohla za počáteční obtíže s kázní žáků mimo jiné i její neznalost pravidel a norem, **ocenila by, kdyby byla s nimi seznámena** ještě na úplném počátku. *„Kdybych znala jasně striktní pravidla... režimu tý školy, tak by mi to minimálně usnadnilo s počáteční kázní v těch hodinách, kdy oni jako zkoušejí tě a testujou tě. Protože kdybys jako věděla, že... tohle se tu nesmí, tak... nebudeš si na to přicházet a nastavovat si pravidla sama.“*

(2) Neplnění organizační funkce vedení bylo jedním z hlavních důvodů, proč Marek z gymnázia posléze odešel. *„To bylo nepředstavitelný pro mě do té doby, že tam nefunguje tenhle základní... přenos informací,... kompetencí,... úkolů... To bylo... velmi těžký, a byl to jeden z důvodů, proč jsem kývl na odchod okamžitě, když jsem dostal jinou nabídku.“*

(3) Nedostatečně autoritativní vedení, které bylo podle Moniky důsledkem přespříliš přátelského přístupu ředitelky ZŠ k zaměstnancům. *„Všichni si tady prostě tykáme,... zajde se na kafe nebo takhle... Takže atmosféra je tady celkově dobrá, ale má to svoje nevýhody, že když... je... nějaký... problém, něco je potřeba vyřešit, takže někdy je vidět... na paní ředitelce, že na to jako nemá,... aby nějakým způsobem ty zaměstnance napomenula. Takže občas tady pak vznikají takový třenice.“* Proto by podle ní měla být ředitelka více autoritativní a **oddělovat od sebe profesní a osobní život**. *„Já mám... paní ředitelku hrozně ráda, ale myslím si, že by... si měla malilinko... poodstoupit... od těch lidí, a... bejt s nima... kamarádka prostě mimo, ale... v tej práci opravdu bejt... trošku ráznější.“*

(4) Hospitace bez zpětné vazby považovala Klára za kontrolní nástroj bez jakéhokoliv hlubšího významu pro ni. *„Přišlo mi to úplně stejný jako kontrola z Český školní inspekce... Já mám Českou školní inspekci ráda, stejně tak jako mám ráda paní ředitelku, je to pouze ale kontrolní funkce, není to poradní funkce.“*

(5) Formální školení zaměstnanců zabývající se administrativní stránkou inkluze bylo hodnoceno negativně kvůli Kristýniným obtížím s výukou žáků se SVP. *„Školení, která jsem prozatím absolvovala, byla zaměřena spíše na papírovou stránku věci, např. na tvorbu individuálních vzdělávacích plánů, ale na samotnou práci s poruchovými dětmi ne, takže mi toho do praxe moc nedala.“* Kristýna by proto **ocenila více prakticky zaměřený kurz**, který by jí pomohl její obtíže vyřešit. *„Více bych ocenila rady a tipy z praxe zaměřené na práci s poruchovými dětmi, s konkrétními případy, které se staly.“*

Návrhy na změnu podpory vedení školy byly v některých případech uvedeny v rámci jednotlivých bodů. S unikátním návrhem na změnu, který vybočoval ze všech výše uvedených kategorií, přišla Marie. Ta jako velký problém vnímala administrativu, která jí zabírá množství času a odvádí tak její pozornost od vlastního profesního rozvoje. Inspirovala se proto systémem, který funguje ve Finsku a navrhla, aby na školách existovala funkce, která by se o veškerou administrativu školy starala, což by učitelům uvolnilo ruce pro výuku a další vzdělávání se. „...jako je v tom Finsku... prostě člověka na administraci by to hrozně chtělo v českým školství. Proto takhle člověk furt někam běhá, něco zařizuje, je to strašně náročný.“

8.5.3 Kolegiální podpora

Kolegiální podpora byla nejčastější formou podpory, a proto se k ní začínající učitelé vyjadřovali nejvíce. Všichni učitelé až na Kláru uvedli, že se s touto formou podpory setkali a následně zdůrazňovali její klady a zápory. Kolegové začátečníky podporovali po stránce osobní i profesní.

(1) Osobní podpora - Až na Kláru považovali všichni začínající učitelé své kolegy za jeden z nejdůležitějších zdrojů osobní, případně emocionální podpory vůbec, jak uvedla např. Julie. „...že jsem se cítila prostě dobře tady v kabinetě i v kabinetě biologie... Asi to bylo nejdůležitější.“ Jitce dodával kolektiv energii ve chvílích vyčerpání. „Ten kolektiv Vás... nabíjí,... což je v práci taky hrozně důležitý, takže to tady klope.“ Kvalita této podpory nezáležela na stáří kolektivu, ale podle Karolíny hrála velikost školy. „Jsem tady jako fakt jako nejmladší oproti ostatním... ale jako mně to nevadí... nemám pocit, že bych tam jako byla nějak vyčleněná... Takže jako já jsem tady nadšená, ale ono se to o téhle škole i říká, že je taková menší, taková rodinná.“

(2) Profesní podpora - S osobní podporou kolektivu se zpravidla pojila také podpora profesní, ať už byl začínajícím učitelům uvádějící učitel přidělen či ne. Příkladem je výpověď Moniky, které v jejích počátcích pomohlo pozitivní klima školy podporující profesní rozvoj. „Prostě si tady pomáháme, radíme,... opravdu jsme jeden kolektiv, kterej až na pár výjimek prostě drží pohromadě, a nějak se snažíme,... aby jsme to tady přežili všichni. Takže to si myslím, že je ta hlavní podpora, která tu je.“ Osobní podpora často podmiňovala podporu profesní, jak naznačuje výpověď Karolíny, která si nejvíce vážila **ochoty a účinných rad** svých kolegů. „Nikdy jsem se nesečkala s tím, že by mi řekli: ‚No, ale tak to už bys měla vědět.‘ Nebo prostě: ‚Tak si to zjisti sama.‘... Nebojím se... kohokoliv zeptat a vždycky mi ten člověk rád odpoví, což myslím, že je super.“ Kristýna

mimo jiné zdůraznila význam **dostupnosti** kolegů. „*Mně osobně stačilo, že jsem se vždy měla na koho obrátit (kolegyně, vedení), když jsem potřebovala s čímkoliv pomoci nebo měla jakýkoliv dotaz. Vstřícný kolektiv je podle mě základ.*“

Začínajícím učitelům bez přiděleného uvádějícího učitele navíc profesní podpora (ale i osobní podpora) kolegů **kompensovala chybějící podporu uvádějících učitelů**, jak uvedla např. Martina. „*Nejcennější forma...?... Asi tady pan kolega... Za první mi poradil co s tou administrativou a za druhý mi dal oporu, ... když jsem sem přišla úplně zhroucená z té třídy: ‚To bylo, to bylo fiasko, prostě jako strašný...‘ Tak mě dycky jako: ‚Ne, prosím tě, to nemohlo bejt tak strašný.‘“ Kolegiální podpora však nemohla vykompenzovat chybějící či špatně dostupnou podporu v oboru na malých ZŠ, kde byl začínající učitel přírodopisu sám či vyučoval společně s učitelem, který měl částečný úvazek. Zejména zkušenějším začínajícím učitelům tento kolega chyběl, jak potvrzuje výpověď Martiny. „*Je škoda, že tady žádnéj jinej na přírodopis a chemii není,...*“ Proto by Renata ocenila, pokud by v době, kdy na škole začínala, měla **příležitost se na výuku kolegy biologie podívat**. „*Libilo by se mi asi mít nějakého toho kolegu, co má stejný předmět jako já a vidět nějakou tu hodinu.*“*

V případě Marie pak kolegiální podpora **kompensovala nefungující roli uvádějícího učitele**. Kromě toho přinášela také výhody v podobě mezioborovosti zvyšující potenciál profesní podpory. „*Já asi ten kolektiv tady cejtím, jako... pro mě je to nejdůležitější a opravdu si myslím, že jsme tady příjemný, chodíme spolu na oběd a prostě řešíme spolu spoustu zajímavých věcí... Pro mě je zajímavý slyšet názory jinýho vyučujícího s jinou aprobací, jak to dělá na té své hodině,...*“ Markovi zas pomoc kolegů **kompensovala nefungující roli vedení**. „*Ale kolegové, ti byli jako výborní zase, tam to jako kompenzovali plně. Ty dva lidi z celé té školy (pozn. autorky: myšleno ředitele a zástupkyni) jsem si jako odmyslel, většinu toho času pracoval jsem s kolegy a s dětmi.*“ Renata uvedla, že kultura sdílení, která funguje mezi ní a jejími novými kolegyněmi **kompensuje materiální nedostatky**. „*Taky se mi líbí... to, že... přijdu a řeknu: ‚Tady mám, něco jsem si našla, je to hezké, líbí se ti to? Chceš to?‘ To samé dělají ony pro mě.*“ Pro Renatu byla kolegiální podpora zároveň tím jediným, co dokázalo **kompensovat veškeré počáteční nedostatky**. „*Přece jenom, ta situace v tom vedení nebyla nic moc, ty děti ten první rok. Já jsem nevěděla, do čeho jdu, oni mě neznali, ... ale ti kolegové byli vždycky strašně fajn.*“

Samotnou kapitolou v rámci profesní podpory kolegů jsou **vzájemné hospitace**. Názory na ně se mezi jednotlivými respondenty lišily, jak už bylo naznačeno v kapitolách

„8.5.1 Uvádějící učitel“ a „8.5.2 Vedení školy“, kde se někteří začínající učitelé vyjadřovali k přínosu hospitací v rámci spolupráce s uvádějícím učitelem či vedením školy. Většina začínajících učitelů hodnotila vzájemné hospitace kladně.

(1) Podle Jitky byly vzájemné hospitace, konkrétně spíše náslechy, **inspirací** a zároveň jí **otevíraly oči**, když si prostřednictvím chyb jiných začala uvědomovat chyby své. *„Člověk vyzoruje i takové vzorce, ... který třeba dělá on sám a vidí z druhé strany, ... člověk si nevyšimá toho pedagoga až tolik, jako těch dětí, jak reagují, ... ale člověk dokud to nevidí z té druhé stránky, tak... si říká: ‚Ty děti jako spí a to je hrozný, protože člověk, když to, k nim mluví, tak přece jak můžou spát?‘ Jenže potom když si sedne k nim, tak už potom: ‚Aha, ono to třeba není zas tak akční, a taky bych asi zíval.‘ ((smích)). Takže v tomhle mi ty hospitace přišly asi nejvíc přínosné, a potom samozřejmě že člověk třeba okouká i nějaké jakoby metody toho vyučujícího...“* Právě kvůli možnosti inspirace ve využívání různých metod a forem by Klára **ocenila zavedení vzájemných hospitací**, a to i v rámci různých předmětů, které nejsou na její škole běžné. *„Každý předmět má sice jako svůj, ale jsou základní jako lektorský finty, který se dají nasadit na cokoli. Takže zajímaly by mě metody a formy práce. Jaký používají.“*

(2) Náslechy **zvýšily pocit jistoty a sebedůvěry** poté, co Karolína zjistila, že její výuka odpovídá výuce zkušenějších kolegů. *„...jsem byla u toho kolegy, ... a to je člověk, kterýho se tady nejvíc lidí bojí, fakt autorita, ale dobrá, ... a zjistila jsem, že to má tu hodinu fakt... jako seskládanou stejně jako já, což mě potěšilo, no. Takže si říkám jako: ‚No dobrý.‘“*

(3) Stejně jako v předchozí kapitole, kde byly hodnoceny hospitace vedení, byly i vzájemné hospitace označeny profesně mladšími začínajícími učiteli, jako např. Marií a Julií, za **stresující a zároveň cenné z hlediska profesního rozvoje**. Julie se o nich takto vyjádřila i navzdory tomu, že do jejích hodin ještě žádná hospitace nikdy nepřišla, což jí však nebránilo si situaci představit. *„Jako na jednu stranu ano, ale na druhou stranu... vím, že bych byla asi ze začátku nervózní.“* Zkušenější začínající učitelé se k otázce vzájemných hospitací vyjadřovali obdobně jako ti méně zkušení, když uvedli, že spíše než na úplném počátku by **návštěvy svých kolegů ocenili až nyní s ohledem na počáteční nejistotu**. Příkladem je výpověď Moniky. *„V tom úvodu jako když jsem úplně začínala, tak si myslím, že by mě to spíš stresovalo jakoby o dost víc.... Myslím si, že teď spíš jako takhle po těch pár letech... by to pro mě možná bylo přínosnější.“* Ve stejném duchu se vyjádřila také Renata, podle níž by její v průběhu let nabytá jistota zmírňovala negativní dopady kritiky, se kterou by se však v prvních letech praxe vyrovnávala mnohem hůře. *„Jak mám tu praxi nějakou malou za sebou, tak bych si klidně*

i ráda poslechla doporučení a rady, jo? Protože zlepšovat se dycky jde... nějakým způsobem. Takže už jsem si jakoby jistější v těch kranflecích a jako už teď vím, že i když jako mě někdo něco jako zkritizuje, takže mně dycky i jako poradí a nebo mně něco pochválí, že je to potom takové jako oboustranné. Takže teď by se mi to třeba líbilo mnohem víc.“ Proto Renata hodnotila vzájemné hospitace, které, jak již bylo naznačeno v kapitole „8.4.2 Žádost o rady od kolegů“, byly na její škole zavedeny, kladně.

Na základě výše uvedených názorů tak jednotliví učitelé navrhovali:

- **Zavedení vzájemných hospitací v pozdější fázi profesního rozvoje** kvůli rostoucímu stereotypu, a tedy potřebě profesního rozvoje. S ohledem na skutečnost, že Monice na ZŠ chybí kolega přírodopisu, by ocenila, kdyby právě s někým stejné aprobace mohla v rámci hospitací spolupracovat. „Už... si najíždíte nějaký ten stereotyp, jak to vlastně učíte.... ty jednotlivý témata, a možná že by bylo přínosný, kdyby někdo přišel a řekl třeba: ‚Hele, tohle to bylo fakt nesrozumitelný, zkus to nějak jinak.‘“

- **Zavedení počátečních náslechlů před hospitacemi kolegů** kvůli možnosti inspirace, jak uvedla Martina. „Když se můžete podívat, jak, jak to dělá někdo jinej a vzít si z toho, co jako se Vám líbí a co se Vám nelíbí, a zařadit to do svého a eventuálně, ať se pak kouknou na Vás. Ale nejdřív někoho vidět. Protože jako začít jako učitel a... hozenej bejt do vody, tak to je strašně těžký.“ Stejnou změnu v počáteční podpoře školního prostředí by vítala také Marie. Podle ní by takové náslechy vyřešily její počáteční problémy, které mimo jiné spočívaly v neznalosti normy kázně „Přijdu... do neznámýho, já tam stojím sama před těma vlastně lidma a nevím,... jak se správně k nim jako mám chovat. Jak to mám s nima řešit, protože všechno to je jako teoretický - mám mít respekt, nemají mluvit. Ale prostě chtěla bych vidět, jak to vypadá jako opravdu.“ Julie byla i přes neprobíhající vzájemné hospitace, se svou podporou spokojená, vzhledem k tomu, že si aktuálně žádné konkrétní obtíže neuvědomovala. Zároveň však uvedla, že pokud by byly vzájemné hospitace dobrovolnou součástí jejího uvádění, účasti na nich by se nebránila. „Samozřejmě by to asi přišlo jako vhod.“ Dodala však, že za současného stavu by však spíše než o náslechy žádala o návštěvu kolegů v jejich hodinách, vzhledem k tomu, že na jejich škole nejsou vzájemné hospitace zavedené a jí samotné by nebylo příjemné někoho svou přítomností obtěžovat. „Aby spíš někdo šel ke mně. To by mi bylo takový blbý se někomu cpát do tý hodiny ((smích)), když vím, že tady ty hospitace nejsou moc běžný.“

- **Zavedení vzájemných hospitací již od samého počátku** navrhla Klára jako jediná, ačkoliv ani jí by nebyla kritika zpočátku příjemná. Považuje však tuto cestu za jedinou

možnost efektivního profesního rozvoje učitele, a proto by byla ochotná tyto počáteční nepříjemnosti překonat. „*Jako tvůrčí kritiku bych určitě ocenila vždycky... Byť se blbě poslouchá: ‚Děláš to blbě.‘ Jo, člověk se s tím musí vyrovnat, ale, ale tvůrčí kritika je dobrá, jako jinak se neposuneš nikam dál.*“ Zároveň dodala, že jí kolega, se kterým by mohla výuku po odborné stránce konzultovat, nechyběl pouze v počátcích, ale chybí jí dodnes vzhledem k její stále trvající potřebě profesního růstu. „*Já se třeba teď kom nemám s kým poradit na tom, jak učit ty nudný rostliny, aby z toho ty děti jako něco měly... Existují sice webové portály, kde jako probíhá výměna zkušeností připravených hodin, a tak podobně, ale jako chybí mi ta tvůrčí skupina.*“

Kromě formální podpory realizované prostřednictvím vzájemných hospitací se Marek kladně vyjádřil také k **pravidelným formálním schůzkám s kolegy**, na kterých učitelé sdíleli své zkušenosti z různých oblastí své činnosti. To potvrdila jeho stručná a jasná odpověď na otázku: „Jak tuto formu podpory hodnotíte?“ „*Stořícet procent?*“

8.5.4 Materiální zázemí školy

Začínající učitelé se k materiálnímu zázemí školy částečně vyjadřovali již v kapitole „8.5.2 Vedení školy“, kde vyzdvihovali vstřícnost vedení při pořizování nových pomůcek. Ne na všech školách však byla finanční situace taková, aby mohli ředitelé škol požadavkům začínajících učitelů vyhovět. Například pro Renatu bylo **nedostatečné technické zázemí problém**, který se však vedení snažilo odstranit a postupně techniku dokupovalo. To následně Renatě samotnou práci velmi ulehčilo. „*Pak každý rok... dvě, tři třídy se kupovaly. Takže počítat s tím, že tady mám osmičku, tam dataprojektor je, tady mám osmičku, tu samou hodinu, ale tam dataprojektor není, takže žádná prezentace, žádné obrázky nevyužiji. Tak naštěstí... se teď zařídilo, ... že projektor už máme v každé třídě.*“

To, aby technické zázemí fungovalo, bylo pro začínající učitele skutečně důležité, vzhledem k tomu, že pro kvalitní výuku biologie je obrazový doprovod nutností. Důkazem toho byla Karolína, pro kterou byla **fungující technika jedním z největších usnadnění** jejich náročných počátků. „*Tady to tak všechno funguje, tak asi tohle mně hlavně pomohlo, že prostě jsou tady ty dataprojektory, takže prostě člověk se na to může spolehnout.*“ Ve stejném duchu se nesla výpověď Kláry, která nebyla téměř vůbec personálně podporována. Na druhou stranu považovala za výhodu poměrně dobré materiální zázemí, které jí spolu s chybějící podporou **poskytovalo tvůrčí volnost**. „*Tak mně tady bylo dobře, ... to, že jsem měla dobré podmínky pro práci... materiální... Na druhou stranu,*

nikdo mi nepomohl, ale taky mi do toho nikdo nekecal. To je ta druhá... půlka věci... Takže ono to má jako svý pro a proti... Takže ta volnost byla suprová.“

Naopak **nefungující technika** výuku začínajícím učitelům ztěžovala a byla snad vnímána hůře, než kdyby technika na škole nebyla vůbec k dispozici. „*Myslím si, že největší problém je tady technika, protože jako můžu to dělat po staru, můžu to psát na tabuli, ale když to tady je, tak prostě s tím počítám, chci to trochu inovovat, chci udělat trochu lepší, biologie je názorná, tak prostě chci ukazovat obrázky, ať všechno viděj a, ... že to tady nefunguje, je hrozný no.“*

Nevhodné materiální zázemí museli začínající učitelé nějakým způsobem řešit, což bylo pro ně časově a energeticky náročné, jak již bylo uvedeno v kapitole „8.4.4 Vlastní vypořádání se s problémy“. Klára s Monikou, které si musely veškeré neuspořádané pomůcky přerovnat a vytřídit, však berou tuto zkušenost **pozitivně, vzhledem k volnosti** si vše uspořádat po svém. „*Ale zase je jako strašně fajn, když si to potom člověk udělá po svém a je tam spokojený. Takže jakoby, než to nechávat dva, tři roky a pořád říkat, já to časem udělám, tak jsem byla ráda, že jsem si to jako zařídila a všechen přírodopis jsem opravdu jako přetřídila, ... ale časově to bylo náročné určitě.“* (Renata). „*Já jsem byla ráda. To jak to tady vypadalo, to bylo naprosto příšerný. Měla jsem šanci to udělat tak, aby se sem dětem chtělo chodit...“* (Klára).

Někteří začínající učitelé se vyjadřovali také k učebnám, kde výuka biologie či přírodopisu probíhala. **Nedostatek prostorů** ve školách totiž často vedl ke spojování odborných a kmenových tříd, což jak Monika uvedla, **komplikovalo její organizační práci**. „*Předtím to bylo úplně úžasný, protože já jsem tam učila třeba tři, čtyři hodiny denně a měla jsem mezitím volný hodiny, kdy jsem si mohla připravit a mohla jsem si tam ráno vytahat prostě třicet šutrů, ... mohla jsem si to tam zorganizovat, jak jsem chtěla... To teďka nemůžu, protože ty děti tam jsou... o tej přestávce... člověk nemá klid na to si něco udělat... Jde o to, že si to musím občas třeba zorganizovat trochu jinak.“* S ještě o trochu komplikovanějšími podmínkami si v současné době musí poradit Marie, která v odborné učebně nevyučuje ani jednu svou hodinu. Podle ní však nemá tento problém řešení a je nutné se s ním smířit. „*Já chápu, že ten rozvrh je strašně těžký udělat a nemyslím, že je to vina rozvrháře, ... problém je, že to je malá jako škola. Že kdyby bylo víc učeben, tak by nemusely bejt ty učebny na ten předmět zároveň třídou jako třídního...“*

Celkově byli začínající učitelé k otázce materiálního zázemí **poměrně shovívaví**, ačkoliv bylo v některých případech opravdu nedostatečné. Jak Jitka uvedla, ona sama by si dokázala představit lepší materiální zázemí a také zlepšení v jiných oblastech, na které

však samotná škola nemá vliv. Její pozitivní naladění jí však brání si výrazně stěžovat. „*Já se jakoby snažím být optimistický člověk i v životě, ... člověk by měl mít jakoby radost i z toho co jde, než hledat někde chyby. Samozřejmě by se mi líbilo mít tady odborné učebny a více zapálených dětí a lepší jakoby podporu od státu a taky úplně nesouhlasím, ... že... máme tady spoustu dětí s ívépé (pozn. autorky: myšlen individuální vzdělávací plán) a ta inkluze stále... graduje...*“

8.6 Vnímání pregraduální přípravy

Názory začínajících učitelů na jednotlivé složky pregraduální přípravy byly ovlivněny jejich počátečními obtížemi, předchozími zkušenostmi, představami o výuce, a tím, jak účinné byly konkrétní postupy v řešení problémů. Opět byly názory začínajících učitelů na jejich pregraduální přípravu velmi pestré vzhledem k tomu, že se začínající učitelé v uvedených kategoriích od sebe lišili. Složky pregraduální přípravy byly zdrojem poznatků a dovedností. Pokud jejich použití nevedlo k vyřešení konkrétních obtíží, či dokonce byla-li daná složka pregraduální přípravy považována za příčinu daných obtíží, vyjadřovali se k ní začínající učitelé negativně. Následně začínající učitelé navrhovali úpravy pregraduální přípravy, aby se tak vzniku daných obtíží zamezilo. Tyto návrhy začínající učitelé často čerpali ze svých pozitivních zkušeností, ať už z pregraduální přípravy či ze znalosti zahraničních systémů pregraduálního vzdělávání. Názory učitelů jsem rozdělila do čtyř podkapitol, které korespondují se čtyřmi hlavními oblastmi pregraduální přípravy - odbornou biologickou (akademickou) přípravou, didaktickou přípravou, pedagogicko-psychologickou přípravou a pedagogickými praxemi.

8.6.1 Odborná biologická příprava

Na otázku, který předmět pregraduální přípravy začínajícím učitelům **nejvíce v jejich začátcích pomohl**, odpověděli všichni začínající učitelé shodně, že odborná výuka biologie. Za všechny ilustruje výpověď Renaty. „*...hodně přínosné... byly... určitě odborné předměty - přírodopis, chemie...*“ Někteří začínající učitelé se více rozhovořili o hloubce odborných přednášek a uplatnitelnosti těchto znalostí v praxi. Následně se rozdělili na dva názorově protichůdné tábory:

(1) Hloubku odborných přednášek považovala Karolína učící na gymnáziu za žádoucí do její praxe. „*Bylo to prohloubený, ale nic mi nepřišlo nějak zbytečný.*“ Jakub dodal, že detailní výuka odborných předmětů byla **nezbytným předpokladem pro schopnost předat učivo**. „*Co se týkalo jako tý mojí odbornosti, jak biologie, tak chemie, tak tam ty*

předměty byly... fajn... Tým teorie bylo hodně, ale... občas je to potřeba... být na nějaký vyšší úrovni, aby to člověk dokázal... perfektně vysvětlit.“ Ačkoliv Pavla uvedla, že množství naučeného nemůže žákům na ZŠ předat, přesto si uvědomovala, že detailní znalost oboru je pro předání učiva žákům nezbytná. *„To je jasný, že ten učitel, ... aby to prostě mohl předávat dětem, tak to musí umět do hloubky, ale v životě to na tý základní škole nepoužijete, ... prostě stačí se podívat do učebnice, tam je prostě základ úplně.“*

(2) Naopak Martina považovala **hloubku odborných přednášek pro ZŠ za nevyužitelnou**. *„Možná někdy méně je více... Myslím si, že některé ty věci, které jsme se učili, vůbec nevyužijete, zapomenete a vůbec jako by tam nebyly... Myslím si, že jsme to dělali strašně podrobně.“* Místo detailní odborné výuky by proto Martina upřednostnila výuku **více praktickou** vedoucí k hlubšímu upevnění učiva. *„Kdybychom se víc zaměřili na to praktično, že by jsme jako měli třeba víc těch laborek nebo víc by jsme chodili třeba na ty poznávačky do přírody, aby jsme si to upevnili.“*

Z předložených výpovědí je patrné, že odlišnost výše uvedených názorů nelze zcela uspokojivě vysvětlit pomocí toho, na jakém typu školy začínající učitelé vyučovali.

Jak už Martina naznačila, k odborné teoretické výuce biologie by měla patřit také **výuka praktická**. Učitelé, kteří se na VŠ setkali s terénními cvičeními, si tento způsob výuky pochvalovali vzhledem k nabytým dovednostem. Pro Renatu tak byly poznávací exkurze zdrojem jejích **určovacích dovedností**, které v praxi uplatnila. *„Protože na to se ty děti ptají... To je vždycky zajímavá: ‚Co to je?‘“* Karolíně navíc byly inspirací pro konání exkurzí ve vlastní výuce. *„V těch cvičeních třeba jdeme do Dobřan a pozorujeme třeba kytky, tak... to jsem využila, to jsme dělali dobře....“* Ačkoliv i Klára ocenila terénní cvičení jako **zdroj odborných znalostí a výukových forem**, na druhou stranu dodala, že ji VŠ nepřipravila na zajímavou a praktickou výuku také ve vnitřních prostorách školy. Tím tak narážela na nedostatečnou didaktickou přípravu, o které bude uvedeno více v následující kapitole. *„My jsme... jezdili na expedice a byli jsme nonstop někde... Připravilo mě to odborně, ukázalo mi to formy, ale většinou bohužel ty expediční, nikoliv prostě varianta: ‚Budu to učit... ve třídě uprostřed Smíchova, kde... nejbližší park... je plnej injekčních jehel...“*

Kristýna, Jitka a Marie, které absolvovaly pregraduální přípravu využívající modulový systém studia, uvedly, že jim tento systém umožnil neabsolvovat některá biologická témata, která se na ZŠ či SŠ běžně vyučují. To následně vedlo k neznanosti některých oblastí biologie a k nutnosti jejich dostudování. Systém tak Kristýna hodnotila negativně kvůli tomu, že nezaručoval **absolvování potřebných předmětů**, ačkoliv by

sama chtěla. „*Já si jí mohla navolit (pozn. autorky: „jí“ - myšleno geologii), jenomže... když se mi kryje s nějakým předmětem, kterej mám povinněj, tak v tu ránu to je problém. Čili modulovej systém si myslím, že je v tomhle hrozně nešťastnej.*“ Jak dodala Jitka, modulový systém může být efektivně využit např. studenty odborné biologie, kteří na přírodovědecké fakultě studují převážně. Nicméně pro ni, jako pro učitele, byl tento systém nevýhodný. „*Tenhle model je úplně úžasnej pro biology jako odborníky, ale pro ty lidi, co vědí, že chtějí opravdu učit, tak jim naopak něco z toho chybí. A já jsem, ... třeba i bych chtěla si vzít ty obratlovce, ale já už bych to nezvládla a mně by se to ani nevešlo do rozvrhu, protože člověk to zas musel nasbírat jinde...*“

Proto by Kristýna tento systém pro učitele zrušila a **nahradila jej povinným souborem odborných předmětů**, jejichž obsah by byl přizpůsoben potřebám učitelů. „*Já bych pro učitele zrušila modulovej systém, nastavila bych ty předměty a určitě nějakým způsobem upravila ten obsah. Udělat přednášky vyloženě pro učitele a vyloženě je zaměřit na to, co se probírá ve školách reálně.*“ O úpravě modulového systému pro učitele mluvila také Jitka, která by chtěla **jednotlivé moduly více vyvážit**. „*Obratlovci, bezobratlí, člověk, praktikum člověka, to je všechno v jednom modulu, což mi přijde, že by třeba nemělo být... Že by ten učitel měl mít něco k bezobratlým, něco od obratlovců, člověka, ... tak trošinku to třeba přizpůsobit.*“ Ačkoliv modulový systém byl dle slov Kristýny velkou mezerou v úplném vzdělání, v tom, co Kristýna absolvovala si myslí, že je připravena skvěle. „*Po tý vědomostní stránce, tak jako připravený perfektně jsme.*“

V souvislosti s modulovým systémem se Marie vyjadřovala ke třem magisterským předmětům, které měly všechny oblasti biologie shrnovat. Podle ní byla myšlenka těchto předmětů nosná, připomínky však měla k jejich realizaci. Vadilo jí např., že ani samotní vyučující neměli často jasno v tom, co přesně by měli studentům předávat. „*To první bylo fajn (pozn. autorky: myšleno první předmět), ... tam vlastně bylo úkol... projít si vlastně těmi informacemi a ta trojka (pozn. autorky: myšleno třetí předmět) tam vlastně přijde vyučující a sám neví, co tam má říkat a ptají se, co chceme my slyšet.*“ Marie by ocenila, pokud by tyto tři předměty opravdu sloužily ke **sjednocení vědomostí studentů učitelství** a vyučující by byli s účelem těchto předmětů seznámeni. „*Myslím si, že tohlencto by mělo bejt trošku silnější, a třeba zaznít, co ti studenti neměli.*“

8.6.2 Didaktická složka přípravy

To, jak se začínající učitelé o didaktické přípravě vyjadřovali, vyplývalo jednak z charakteru didaktické přípravy, dále z toho, s jakými konkrétními obtížemi se ve vlastní výuce potýkali a v neposlední řadě i z toho, jakou měli o samotné výuce představu. Situace

začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe je specifická zejména ze čtyř důvodů. Zaprvé začínající učitelé nevlastní téměř žádné materiály, které by mohli ve své výuce okamžitě využít, zadruhé nemají dostatek času kvůli nutnosti veškeré materiály vytvářet „de novo“, zatřetí nemají dostatek zkušeností a dovedností se samotnou výukou a začtvrté již od počátku se snaží uplatňovat s větším či menším důrazem svou představu o výuce, která často vyžaduje materiály, čas a dovednosti, které jak už bylo zmíněno, většinou chybí. Kruh se tak uzavírá a začínající učitelé ve svém prvním roce praxe nevědí, jaký problém řešit dříve, a co upřednostnit před čím. Cokoliv, co z jejich didaktické přípravy pomohlo v naplnění alespoň jedné ze čtyř výše uvedených položek, začínající učitelé náležitě ocenili a naopak. Z důvodu přehlednosti rozdělují tuto kapitolu do několika oblastí didaktické přípravy, ke kterým se učitelé vyjadřovali vzhledem ke svým obtížím.

(A) Názory ZU na didaktickou přípravu se zaměřením na poskytování materiálů

Zaměříme-li se na skutečnost, že začínající učitelé neměli dostatek materiálů a času, není s podivem, že si vážili převážně těch didaktických předmětů, v rámci nichž bylo možné si některé **materiály** obstarat nebo alespoň získat **cenné nápady šetřící** v samotné praxi **čas**, jak uvedla Marie s Markem. „*Výborný jsou ty pozorování pokus, když si to člověk může připravit, pak to může nosit na výuku... Vlastně ty materiály, co jsme si tam dělali, to jsem využila. Byla jsem za to ráda.*“ (Marie). „*Návrhy na laborky... v biologii ještě stále čerpám a ještě mnoho let budu, protože mám prostě někde ten soubor se všema téma návrhama, který jsme tam měli v tom předmětu udělaný, takže to mi jako pomáhá hodně.*“ (Marek). V případě Kristýny byla situace o to více specifická vzhledem k tomu, že byla a stále je jedinou učitelkou biologie, která nemá možnost sdílení nápadů ani materiálů s kolegy. „*Co mi přišlo naopak super, tak byly předměty typu pozorování a pokus, takový, ze kterých si člověk třeba odnese nějaký materiály nebo nějaký tipy na laborky. Protože třeba na školách, kde mají víc vyučujících na ten předmět, tak si třeba vypomáhají materiálně... nebo nějakýma nápadama. Kdežto já tady jsem na všechno sama a všechno si musím cucat z prstu... Tak jsem byla šťastná právě za některý ty materiály, který jsem dělala na vejšce, že jsem je mohla využít. Trošku mi to ulehčilo tu práci.*“

Začínající učitelé z ostatních VŠ se také s podobnými předměty setkali a stejně si jich jako výše uvedení učitelé vážili. „*Měli jsme k tomu i třeba laborky, ... takže to bylo celkem... přínosný.*“ (Monika). Dle slov Martiny se většinou jednalo o pokusy, které se na školách běžně provádí. „*Takový ty základy jako jsou... slupka cibule, ... tak to jsem použila.*“ I tyto poměrně běžné nápady ocenila kladně. „*Ty jsme měli, biologie byla*

super.“ Renata zase vyzdvihla význam svých cvičení v tom, že pokusy, které se v jejich rámci naučila, byly prakticky **proveditelné v nuzných podmínkách ZŠ** a že většina z nich měla více funkcí. „*Nápady na různé mikroskopování, ... pokusy. Takové, co se můžou dělat, nejsou těžké na přípravu a vypadají hezky a dají se na nich ukázat věci, o kterých se učí...*“

S ohledem na svou představu o zábavné výuce ocenila Pavla předmět, v rámci něhož se mohla inspirovat určitými **nápady a tipy do výuky**. „*Jsme měli jeden... předmět v semestru... pokusy právě, pracovní listy a takovýhle, takže jsme si to sami vytvářeli pro ty ostatní... Občas to byla laborka, občas to byla aktivítka, ... podle toho jako na co to bylo... to si myslím, že mi dalo dost.*“ Jelikož Pavla ve svých počátcích pociťovala velkou časovou tíseň, ocenila by, pokud by takovýchto **materiálů a nápadů měla k dispozici ještě více**. Navrhla proto, aby vyučující na VŠ poskytovali svým studentům např. své vlastní materiály. „*Možná kdyby nám ty učitelé dávali ty svoje pomůcky, co měli prostě. Třeba by nám to taky jako pomohlo.*“ Stejně tak i Karolína, která zpočátku neměla dostatek času o způsobu výuky přemýšlet, a zároveň by chtěla již od počátku předkládat svým žákům názorné hodiny, by ocenila, kdyby vyučující v pregraduální přípravě poskytovali tipy a nápady na přiblížení obtížných témat žákům. „*Mě teď napadá třeba velikost bakterie, viru, něco prostě - fazole, ... že bychom to tak jako ukázali.*“ Vzhledem k tomu, že si Julie nebyla zpočátku jistá srozumitelností své výuky, ocenila, že jí didaktická příprava v její druhé aprobaci poskytla alespoň tipy a nápady pro výuku některých náročnějších témat. „*Jediný co, tak mi trošičku ta didaktika tý geografie nebo toho zeměpisu maličko jako pomohlo, co se týče nějakých nápadů nebo návodu, jak udělat třeba tu hodinu,...*“ Bohužel se však s ničím takovým nesetkala v rámci didaktiky biologie. Proto by stejně jako Karolína ocenila, kdyby jí byly tipy a nápady poskytnuty také pro výuku biologického učiva, a to hlavně kvůli výuce žáků na nižším stupni gymnázia. „*Třeba nějaký problémový témata, ... jak nejlépe vysvětlit těm dětem, aby si to představily a zapamatovaly. Protože... na tý škole je ta odbornost, jenomže ta potom na druhým stupni je úplně na nic.*“

Ojedinělou výuku didaktiky biologie, která spočívala ve **vytváření příprav**, absolvoval Jakub. „*My jsme si vlastně na tý didaktice vypracovali materiály k tý samotný výuce... My jsme se v těch seminářích a přednáškách věnovali tom, ... jak tu hodinu připravit, jak by to mělo bejt ideálně, a potom samozřejmě připravili jsme si... ty daný témata... Že jsme měli... zásobu, ... aby jsme s tím neztráceli čas... už v tý praxi.*“ Jakub tyto hodiny ocenil nejen kvůli tomu, že mu v jeho prvním roce ušetřily spoustu času, ale také proto, že nad jednotlivými přípravami v rámci hodin diskutovali, což mu poskytlo

jakési vodítko v přípravě jeho dalších hodin. „*Třeba i ten didaktik řekl: „No, tohle to bych třeba upustil, tohle to bych tam dodal.“ A všichni ostatní si to upravovali u sebe... V tý biologii jsme si udělali vzorově jako pro jeden ročník tý základní školy, no a z toho jsme potom vycházeli... při tom svým zaměstnání... To bylo dobrý.“* Zároveň dodal, že to vše by nebylo možné uskutečnit, pokud by didaktik nebyl výborný učitel ze ZŠ mající přehled o průběhu výuky na takovéto škole. „*Měli jsme tu výhodu, že... oba ty didaktici... na těch základkách učili, ... takže částečně věděli, ... jak to připravit pro ty děti...“*

Právě takovou didaktickou přípravu, kterou zažil Jakub, by nejspíš ocenila Karolína, která se na svém začátku praxe potýkala s nedostatkem času. Nyní lituje, že si v rámci své diplomové práce nevybrala **téma zaměřené na přípravu učiva**, což by jí alespoň částečně čas ušetřilo. „*Kdyby mi někdo řekl tam na té vejšce, tak bych si udělala diplomku na... přípravy na středoškolskou biologii, protože jako to je to, co potřebuju.“*

(B) Názory ZU na výuku prostřednictvím mikrovyučování

Simulace vyučovacích hodin nebo také jinak označované **ukázkové hodiny** či **mikrovyučování**, v rámci nichž si studenti učitelství zkoušeli výuku před svými spolužáky, vyvolaly u začínajících učitelů rozporuplné názory. Jejich hodnocení záleželo na tom, zda se s tímto způsobem výuky setkali, a zda se po svém nástupu do praxe vnímali nedostatky ve svých výukových dovednostech (např. výběr vhodných metod a forem, vysvětlování učiva žákům) případně ve stanovení obsahu a rozsahu VH či nikoliv. Jejich výpovědi tak lze rozdělit do tří skupin.

(1) Začínající učitelé vnímající nedostatky ve výukových dovednostech či potřebu výuku zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žákům, kteří se s výukou prostřednictvím mikrovyučování téměř **nesetkali**, považovali za příčinu svých problémů právě absenci či nízkou časovou dotaci mikrovyučování.

Podle Jakuba mohla za málo rozvinuté schopnosti v přibližování učiva žákům nedostatečná praktická výuka této dovednosti, a proto navrhoval **navýšení praktického mikrovyučování** pro zmírnění tohoto nedostatku. „*Jak prostě to správně podávat těm dětem. Protože na tý vejšce tomudle tomu se nevěnovalo podle mého... dostatečnej časovej úsek a dostatečného cvičení.“* Stejnou úpravu výuky didaktických dovedností navrhla také Julie, která stále cítí uje potřebu svou výuku dále zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žáků. „*Zkusit... učit... třeba ukázkovou hodinu pro spolužáky. Nebo nějaký nápady, ... nějaký téma, zkusit to zpracovat, jak by se to dalo učit.“* Kvůli své počáteční nejistotě

v přízpůsobování projevu úrovni žáků, navrhla zavedení simulací, v nichž by bylo na trénink této dovednost cíleno, také Renata. „Zadávat právě jakoby úkoly...: „Představit si, že my všichni jsme například v sedmé třídě... žáci a vysvětlí nám tady ten problém... A my si to zkusíme představit. Samozřejmě ta zpětná vazba nemusí být úplně objektivní, ... ale je nás tu dvacet, tak my ti zkusíme říct, co si třeba myslíme, že, že bys mohl říct jinak.“

Kristýna a Marek by si formou mikrovyučování rádi osvojili **různé výukové metody a formy**, se kterými se setkali pouze teoreticky. „Když se zeptáš nějakýho staršího učitele, tady ti nikdo nerozliší, co to je metoda výuky a co to je organizační forma... tady se to tak jako stírá... Spíš by tam bylo potřeba právě něco praktickýho, a pak si myslím, že by to tomu člověku hodně usnadnilo ty začátky... vyzkoušet si to.“ (Kristýna). „Teoreticky o tom mluvit, jaké jsou metody, je moc hezký, když si je nikdy nevyzkouším na nějakým konkrétním - třeba na rybách si nevyzkouším, jak udělat projekt, na savcích si nevyzkouším, jak udělat skupinovou práci, kdy jeden učí druhýho...“ (Marek).

Podle Marka nebyli jeho spolužáci na pedagogické praxe o nic lépe připraveni, než když on bez jakékoliv didaktické přípravy nastupoval během studia na svou první školu. „Tak, jak vlastně plavali ti moji ostatní spolužáci na praxích poprvé, tak já jsem plaval o ty tři roky dřív... Jenže oni plavali úplně stejně jako já! To znamená, že za ty tři roky, co byli na vejšce, se jako nikam neposunuly... No protože, co se dělá první tři roky? Odborný předměty. Možná je tam nějaká didaktika, nechci nikomu škodit, ale asi nijak zásadní, aby to těm praxím pomohlo.“ Proto považoval teoretickou didaktickou přípravu za neuplatnitelnou, a výuka by podle něj měla **být více zaměřena k samotné praktické činnosti studentů učitelství**, ať už formou simulací nebo praxí, které by se co nejvíce přibližovaly reálné praxi. „Rozhodně by v tý vysokoškolský přípravě mělo být... diametrálně více praxí. Anebo víc těch předmětů, které tu praxi simulují, ukazují. Prostě víc předmětů didaktiky biologie a míň předmětů jakýchkoliv jiných...“

(2) Začínající učitelé vnímající **nedostatky ve výukových dovednostech** (konkrétně ve výběru vhodných výukových metod a forem) a **stanovení odpovídajícího obsahu a rozsahu VH**, kteří se s praktickou výukou v podobě mikrovyučování ve své přípravě **setkali**, považovali za příčinu svých problémů **neautentičnost mikrovyučování**.

Podle Kláry a Moniky za to může fakt, že **není možné nasimulovat skutečnou výuku ve třídě**. „Když si jako cvičíš hodinu a učíš děti, a ty děti ti dělají tvoji kolegové, tak to prostě nefunguje stejně. Jo?“ (Klára). „Jsme... si dělali nějaký přípravy, potom tam

třeba před kolegama předváděli hodinu, a pak jsme to měli rozebrány. Ale to je prostě před kolegama, ... není to úplně... v tom... reálu.“ (Monika).

Na neautentičnost simulací upozornila také Karolína, a to kvůli **odlišnému času, který měla pro přípravu**, a který nekorespondoval s reálnými podmínkami, se kterými se po nástupu do praxe setkala. *„Tam si v podstatě vždycky někdo vytvořil nějakou hodinu ukázkovou, a pak jsme mu ji my ostatní komentovali. Jenomže to prostě s praxí nemá nic společného, protože samozřejmě, když děláte jednu prezentaci, tak si s ní vyhrajujete, ... ale když jich máte chystat na ten den pět, ... asi už to nebude tak super propracovaná prezentace, a ta hodina bude taky úplně jiná... To mně přišlo... na nic.“*

Kromě toho spatřovala Karolína problém v tom, že didaktické předměty a tedy i mikrovyučování vedli **učitelé, kteří nikdy na ZŠ či SŠ nevyučovali**. *„Je blbý, že to většinou učí... lidi, který v životě neučili, takže i když jsou fajn, tak prostě není... tam... ta zkušenost.“* Jak Monika uvedla, nebyli tak schopni poskytnout adekvátní zpětnou vazbu, která by se například týkala obsahu a rozsahu hodiny, s čímž měla zejména v prvním roce problémy. *„Na tu bižuli to byla holka, která nikdy neučila...“* Pro zkvalitnění přenosu informací mezi teorií a realitou by proto Monika ocenila, pokud by tyto předměty vyučovali pouze učitelé s praktickými zkušenostmi. *„Opravdu by to chtělo, aby tu didaktiku prostě učili ty lidi z té praxe, ... který... říkají ty věci, jak to opravdu funguje, a ne prostě něco načtenýho z knížek, protože tam ta realita... není.“*

(3) Začínající učitelé vnímající potřebu výuku zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žákům, kteří se s praktickou výukou v podobě mikrovyučování ve své přípravě **setkali**, hodnotili mikrovyučování poměrně **kladně**.

Marie si tak mikrovyučování, v rámci něhož si osvojila metody a formy výuky, vážila zejména proto, že jí pomohlo **naplnit její představy o rozvíjející výuce**. *„Mně pomohlo, když nás tam vlastně učili, abychom hodně pokládali otázky, ... že si ti studenti na to dokážou přijít sami...“* Příčinou kladného hodnocení Jitky byla skutečnost, že ji mikrovyučování údajně **naučilo o výuce přemýšlet**, což jí dnes napomáhá ve zlepšování své výuky. *„Nejlepší jsou ty předměty didaktický, ale propojený s reálným učivem, nejenom didaktika sama o sobě... Takový ty ukázkový hodiny a rozebírat, ... jak je dobrý to téma pojmout, jak by to šlo třeba jinak.“* Navíc kladné hodnocení ovlivnil také její názor, že **VŠ nemůže absolventa naučit všemu**, právě jako např. dovednosti zaujmout, se kterou měla zpočátku problém. *„Možná asi úplně zaujmout v té hodině, ... ty děti strašně vycítěj, nejenom jestli Vás to baví, ale oni vycítěj, třeba jestli je Vám v ten den dobře, jo?... Takže*

to se taky asi úplně nedá naučit. ((úsměv))“ Jitka tak hodnotila přínos mikrovyučování nejen s ohledem na to, co jí mikrovyučování dalo, ale také s ohledem na svá očekávání. Příčina odlišného hodnocení mikrovyučování druhé a třetí skupiny učitelů tak nemusela spočívat v odlišné kvalitě této formy výuky, ale např. pouze v odlišném očekávání začínajících učitelů od své pregraduální přípravy.

(C) Názory ZU na přípravu stanovování obsahu a rozsahu VH

Renata, která si po prvním roce praxe začala uvědomovat, že ne vše, co žáky vyučovala, bylo nezbytné, přisoudila tento nedostatek chybějící přípravě v této oblasti. Proto by uvítala, kdyby se na stanovování obsahu a rozsahu učiva didaktická příprava více zaměřila. *„Učitel by měl být v každém případě odborník... ale potom jakoby... udělat... ten rozdíl mezi tím, co ten učitel ví sám o sobě, a co by se měl pokoušet předávat těm dětem. A to si myslím, že je jako třeba chyba, že na té vysoké škole jsme se tomu taky moc nevěnovali, a tohle by šlo určitě... Ukázat, ... co je třeba ten základ na základní školu, co je to rozšíření na tu střední školu...“* Se stejným problémem se potýkal také Marek, který vidí řešení v **častějším kontaktu s učivem**, které se běžně ve škole vyučuje. *„To znamená to kurikulum - kolik? A z toho hroznýho množství kolik vlastně ještě vzít a kolik už ne a propojit to víc s tou praxí... Buď je nechat, ať plavou, protože jak jinak se to má člověk naučit, anebo jim jako víc ukazovat.“*

(D) Názory ZU na teoretickou podobu didaktické přípravy

Začínající učitelé se v souvislosti s didaktickou přípravou zmiňovali také o výuce teoretické. Podle Marie byl hlavním problémem fakt, že tento **teoretický obsah nebylo možné prakticky využít**. *„V nějaký didaktice chemie, kde byla hodně jako ta historie, ... to si myslím, že jako asi není úplně důležitý... Myslím, že to má bejt hodně jako do té výuky, co nejvíc toho použít... Ne věci, který byly dřív.“* Podle Kristýny zase tkvěl největší problém teoretické výuky v tom, že poznatky z ní nabyté měly jen velmi krátkou „trvanlivost“. Jelikož si tyto teoretické poznatky Kristýna v době nástupu již nepamatovala, nebylo možné je v praxi uplatnit. *„Já už si to vůbec nepamatuju, abych pravdu řekla... Ale vím, ... že to byly... obecný řeči tenkrát, který v podstatě - takhle to prošlo.“* Z výše uvedeného vyplývá, že začínajícím učitelům nevadilo, že byla teorie v rámci didaktiky vyučována, ale to, že **teorie nebyla dále propojována s praxí**.

Příčinou nedostatečného propojení teorie a praxe spočívala podle Marka v tom, že vyučujícími byli často pedagogové **pohybující se mimo prostředí ZŠ či SŠ**. *„To bylo*

ale třeba lidma... Lidi, ... který... učili jako nás na tý vejšce a učili pak jako i v tom reálu, ... tak... to fungoval, ten přenos, jako naprosto výborně. A ty, který jsou ti vysokoškolští pedagogové, a nic proti nim, ... ale neměli ten odkaz tý praxe, tak potom to předání tam nebylo takový, který bych já třeba ocenil pak do tý budoucí praxe.“ Ačkoliv se tedy i Monika s teoretickou výukou didaktiky setkala, její hodnocení bylo kladnější, než v předchozích případech, jelikož ji vedl učitel z praxe, který učební teorii s praxí propojoval. „Tam byl ten základ ta teorie, ale aspoň nám opravdu ten učitel jako říkal ty svoje zkušenosti z tý praxe. Prostě jak on ty situace řeší, ...“

(E) Názory ZU na přípravu na administrativní činnost

Po nástupu do praxe se většina začínajících učitelů, zejména třídních učitelů, zmiňovala o **problémech s administrativou** vzhledem k tomu, že se téměř nikdo z nich nesešel na VŠ s výukou administrativních povinností, jak dokazuje výpověď Renaty. „*Neměli jsme vůbec jakoby přípravu takovou tu administrativní.*“ Ačkoliv Monika uvedla, že se v rámci pedagogických praxí počítalo s tím, že se s dokumenty seznámí, nakonec k tomu vzhledem k zaneprázdněnosti pedagogů došlo jen velmi povrchně. „*Bylo nám řečeno teda, že na praxích, ... se mají projít nějaký ty dokumenty. Jenže ono taky, ... přijdete někam a řeknete, já bych měl vidět tohle, tohle, tohle a učitel jako: , ...tak se podívej... máš to na stránkách a já ti to tady podepíšu.*“ Karolína uvedla, že ačkoliv na VŠ navštěvovala předmět, který se zabýval různými právními záležitostmi týkající se vedení a řízení školy, vůbec se nevěnoval běžné administrativní činnosti učitele. „*Jsme měli školský menedžment (pozn. autorky: myšleno management), tak to byly nějaký prostě stanovy a papírování školy, ... nějaký směrnice školy, který řeší vedení školy a kancelář, ale jako vy ne jako učitel... Ale... třeba jsme se nesešli s třídní knihou, což jako jsme se třeba mohli setkat.*“ Jak dodává, v rámci tohoto předmětu by ocenila zařazení práce s třídní knihou. Ačkoliv dovednosti ve vedení administrativy postrádali díky chybějící přípravě v této oblasti všichni začínající učitelé, názory na výuku této dovednosti v pregraduální přípravě se částečně lišily.

Například Marie, která se s administrativními obtížemi také potýkala, si však zároveň nemyslí, že by bylo možné se těmito dovednostem naučit ještě před nástupem do praxe. „*Já si myslím, že nejtěžší je ta administrativa, která tam jakoby stejně bejt nemůže. To si musí jako prostě člověk zažít, ... skočit do tý vody a nějak se naučit plavat.*“ Důvodem je podle Renaty fakt, že každá škola disponuje specifickými systémy

a prostředky pro vedením administrativy. „*Já si ale myslím, že to ale úplně nejde, protože ona to může mít každá škola trošku jinak.*“

Ačkoliv si také ostatní začínající učitelé byli vědomi specifického charakteru administrativních povinností pro každou školu, přesto navrhovali způsoby, jak tento faktor zohlednit a zároveň začínajícím učitelům počátky ulehčit. Dle Jitčinych slov by stačil jakýsi **obecný přehled úkonů a praktických rad** do budoucna, který by nemusel být vázán ke konkrétní škole. „*Nějaký předmět jako v podstatě s tou administrativou. Jako klidně... hodinová dotace, ale aspoň jednou za 14 dní, kdyby se aspoň,... zmínilo, co všechno se... na co si dát pozor.*“ Obdobně i Monika by ráda do své přípravy zařadila základní úkony týkající se vyplňování třídní knihy a dále například obecný seznam povinností učitele, který by jí byl vodítkem ve složité právní stránce učitelské profese. „*Aspoň nějaký ten výčet... Když jako nejste třídní, tam to ještě celkem jde, ale třeba když jste třídní, tak jako co všechno vlastně se tam musí vyplňovat... To si myslím, že by se opravdu ukazovat mělo na těch vejškách, že to tam chybí... Čistě ta praktická stránka nebo i takový věci, ... co je všechno potřeba, když se jede na blbou exkurzi, jo?*“

S „čistě praktickou stránkou“ učitelské profese, po které Monika v předchozím odstavci toužila, se ve své přípravě setkal Jakub s Pavlou. Jak Pavla uvedla, jednalo se o besedy s pedagogickými pracovníky, v rámci nichž byli budoucí učitelé seznamováni s prací učitele z jejich praktického pohledu. „*My jsme měli... blokovou výuku, asi třikrát tři hodiny, kdy tam přišel ředitel, učitelka, ... nějaký psycholog... Tak ty... nám říkali, ... co nesmí učitel dělat, co musí dělat, jak má vypadat ta hodina, ... jak nemá vypadat... Jednou za... těch pět let jsme to slyšeli jednou.*“ Pavla i Jakub tuto zkušenost hodnotili velmi kladně. Podle Pavly to, že **poznatky byly předávány pedagogy z praxe**, zvyšovalo jejich hodnotu, než kdyby byly poskytovány vysokoškolskými pedagogy bez přímé osobní zkušenosti. „*Hodně nám dala ta beseda právě s tím ředitelem, kterej nám říkal, ... jak fungují ty stupně a třídy jako co se týče platu a co vlastně ten učitel jako smí a nesmí jako podle toho zákoníku práce a podle nějakých školních řádů, co vlastně mají oni ve školním řádu a takhle. Když vlastně... to s náma probíral... jako... člověk, kterej v tom vyloženě jako pracuje, tak je to určitě lepší, než když nám to říká prostě učitel na vejšce... Protože sice, ano, pracuje v tom, ale pracuje celou dobu s vysokoškolákama.*“ Jakub pak ocenil zejména praktičnost poskytnutých rad a informací. „*Jaký má práva, povinnosti, co si může dovolit, co si nesmí dovolit, na jaký typy dětí si dávat pozor, na jaký typy rodičů si dávat pozor... Tenhle ten předmět byl... ryze z praxe... Tam jsme probrali... školskej zákon, co jsou hlouposti, co je naopak dobrýho, na co si dát pozor, co prostě vypouštět, ...*“

(F) Názory ZU na přípravu na hodnocení žáků

Začínající učitelé se dále zmiňovali o své přípravě na **hodnocení žáků**. Podle Pavly mohla za její obtíže teoretická výuka neumožňující praktické osvojení těchto dovedností. „*Teoreticky se to určitě řešilo, ... že máme formativní a ... sumativní hodnocení.... Určitě jsme ale neopravovali žádný test, ... že bysme si třeba sami napsali test a někdo nám ho opravil nebo oznámkoval... To samý zapisování nějakých známek, bodování testů, ... my jsme to nikdy neřešili tohle to.*“ Přitom úpravu této výuky považuje Pavla za to nejjednodušší, co by bylo možné ve zkvalitnění její pregraduální přípravy podniknout. „*Úplně v pohodě by šlo prostě napsat si testy, vzájemně si to vyměnit a prostě si to normálně ohodnotit.*“

Právě s takovou praktickou výukou, kterou by Pavla ve své pregraduální přípravě ocenila, se setkal Marek. Ten v rámci didaktické přípravy absolvoval předmět, ve kterém si **tvorbu testů a jejich hodnocení prakticky vyzkoušel**. „*To byl jediný předmět, kde jsme viděli testy. Zaplat' pán bůh za něj! Kde jsme viděli jako reálný testy těch studentů, zkoušeli jsme různé stupnice, ... to jsme měli opravit a my jsme se neshodli na hodnocení, vůbec. To byl jako hodně dobrý předmět.*“ Tuto praktickou zkušenost náležitě ocenil, jelikož se nezmiňoval, že by měl s hodnocením testů po nástupu do praxe obtíže.

8.6.3 Pedagogicko-psychologická složka přípravy

Tak jak v předchozí kapitole ocenili začínající učitelé didaktické předměty praktické a odsoudili pro malou propojenost teorie a praxe předměty teoretické, stejně tak tomu bylo i v případě hodnocení předmětů z psychologicko-pedagogického bloku.

Na význam termínu „**nedostatečné propojení teorie a praxe**“ bylo možné nahlížet ze dvou stran. V prvním případě šlo o to, že obsah předmětů nebyl zaměřený na některé zásadní činnosti učitele, což v Jakobově případě vedlo k problémům v komunikaci se žáky a rodiči. „*Problém podle mého názoru byl v oddělení pedagogiky a psychologie... Spousta předmětů, spousta odborností, ale přesah do praxe nulovej... Jak prostě komunikovat, jak s těma dětma, tak s těma rodičema nás nikdo neučil.*“ Podobně se i Karolína zmiňovala o nevhodném obsahu přednášek, který neodpovídal jejím potřebám a jejímu budoucímu zaměření. „*Jsme měli nějakou tu vývojovou... psychologii, tak to mi přišlo jako úplně zbytečný, protože jsme se nedostali k pubertě a k těm středoškolákům a prostě jsme zakotvili asi ve druhým měsíci... vývoje.*“

V druhém případě pak nepropojení teorie a praxe znamenalo, že způsob předávání vědomostí spočíval pouze v teoretické výuce bez praktického seznámení s realitou, jak

vedla Klára. „Zbytečný byly hodiny pedagogiky a výchovný vzdělávací systémy jiných zemí, protože se o tom jenom žvatlalo a nikdo nám to nikdy neukázal... Zbytečný bylo povídání si o speciálních věkových zvláštlostech dětí, když jsme ty děti reálně jako... nebo já je viděla v oddíle, ale i tak prostě.“ Ke způsobu výuky se začínající učitelé vyjadřovali častěji než k jejímu obsahu, což potvrzují následující odstavce.

Jak např. Renata s Monikou, které se ve svých počátcích setkávaly s projevy nekázně, uvedly, teoretická příprava je rozhodně na tyto problémové situace nepřipravila, vzhledem k tomu, že ani samotní vyučující **nedokázali hypotetické problémové situace konkrétně vyřešit.** „Měli jsme hodiny pedagogiky, ... psychologie, vývojové a dětské a já nevím jaké všelijaké. Ale... myslím si, že to byly ty nejvíc zbytečné hodiny, co jsem na vysoké škole měla, protože mi nepomohly v ničem... A když jsme se třeba i ptali: ‚Co máme dělat, když nastane tahle ta situace?‘ Tak nám bylo řečeno: ‚To musíte vycítit, to prostě záleží na té situaci.‘“ (Renata). „To je taky všechno... teoretický jako... To, co vy nejvíc potřebujete pro tu praxi, to Vám stejně nikdo z nich neporadí... Když jsme byli na večerce, takže jsme se tam jednou ptali... na nějakou přednášku... Jsme říkali: ‚Ale jako tak nám řekněte fakt jako konkrétně, co mám dělat, když prostě já nevím, přijdu do hodiny, řeknu nějakému dítěti: ‚Tak tady to mi prostě napiš nebo něco.‘ A to dítě si stoupne a řekne: ‚Ne.‘ Co mám dělat?‘ A oni nejsou schopní odpovědět.“ (Monika).

Právě neschopnost vyučujících prakticky aplikovat teoretické poznatky vyvolává podle Moniky pocit, že jsou teoretické poznatky naprosto neuplatnitelné. „K čemu mi to je vědět nějaký typy osobnosti a... teorie pedagogiky, ... když prostě potom ve finále nedokážu vyřešit takovouhle situaci, která je naprosto běžná... v tom školství. Ale to prostě oni nejsou schopni říct. To Vám začnou říkat, že to záleží na x faktorech, ... máte z toho půlhodinovou přednášku, ale nedozvíte se, ... co máte dělat.“ Monika si však důležitost **teorie** uvědomovala a přála by si, aby byl její význam **upevňován praktickými příklady situací**, které se v praxi mohou přihodit. „Takže řeknu třeba taky: ‚Jo, záleží na situaci, ale já bych to třeba vyřešila takhle, ... buď to zabere, nebo ne.‘“

Vzhledem k tomu, že začínající učitelé postrádali uplatnění teorie v konkrétních situacích, je logické, že nejvíce oceňovali **učitele pocházející z praxe**, kteří do svých přednášek začleňovali vlastní zkušenosti, a tak jimi teorii, jak uvedl Jakub, podporovali. „Ti, kteří byli (pozn. autorky: myšleno z praxe), tak ty předměty byly fajn.“ V souvislosti s touto skutečností tak Jakub ocenil spolupráci VŠ s pedagogickými pracovníky ze ZŠ či SŠ. S tou se setkal právě v rámci již uváděné didaktické přípravy, v rámci níž jim ředitelé a učitelé z praxe poskytovali praktické rady ohledně práce učitele. To by podle

Jakuba bylo možné realizovat i v rámci pedagogicko-psychologické přípravy. „*To byl předmět úplně skvělej a v tomhle tom duchu... by se měla točit ta výuka tý pedagogiky a psychologie. Praxe spojená s teorií.*“ Aby však toto mohlo fungovat, důležitým předpokladem je, aby byli **vyučující** těchto předmětů **v kontaktu se žáky**, znali jejich chování a sami s nimi někdy nějakým způsobem interagovali. „*Ty teoretici a psychologové, pedagogové by měli navštěvovat ty školy a pozorovat ty děti... Ať tam stráví třeba celej ten měsíc... Nemůže člověk udělat nějaké závěry z toho, že tam bude ob jednou měsíčně... To dítě se chová pokaždý jinak... V pondělí je prostě blázinec, v pátek je blázinec, ve středu děti odmítají cokoliv dělat, protože je polovina tejdne ((smích)).*“

Jakub tak navrhl, aby pedagogové a psychologové navštěvovali školy a své zkušenosti předávali studentům učitelství **prostřednictvím videa** nebo alespoň **příběhů**. „*...můžou se domluvit, že se to bude natáčet, když s tím budou souhlasit všichni ty rodiče a všechny ty děti... Když nebude moct to natočit, tak by měl mít nějaký dar slova, kterým to dokáže říct... těm... studentům, který se připravujou na tohle to zaměstnání. Co dělat přesně, jak to dítě k něčemu přimět.*“ Podobné návrhy na zlepšení výuky uvedla také Kristýna, která se ve svých počátcích setkávala s obtížemi s kázní. „*Kdyby se... zařadilo víc těch praktickejšch předmětů... nebo... praktickejšch ukázek z hlediska právě tý psychologie a pedagogiky, tak si myslím, že by to rozhodně víc pomohlo v začátcích.*“ Teorii podpořenou příběhy z osobních zkušeností vyučujících by uvítala také Julie, která stejně jako Jakub vidí problém ve vyučujících neznalých školního prostředí. „*Příběhy z praxe, aby nám vyprávěli,... protože mi přišlo, že spousta lidí z tý pedagogiky a psychologie... nikdy neučili na základní škole,... nebyli na základce dvacet let, a neví,... co ty děti můžou dělat.*“

Svým návrhem tak Julie reaguje na pedagogicko-psychologickou přípravu, ze které si údajně nic **nezapamatovala**. „*Z tý pedagogiky a z tý psychologie mi přišlo hodně zbytečný... A ani mě jako to moc nezaujalo asi ((smích)), si to nějak vůbec nepamatuju, co jsme tam dělali ((smích))... Ale hlavně to byly přednášky pro všechny ty učitele, takže tam bylo třeba sto lidí...*“ Se stejným problémem se potýkala i Pavla. „*Nevím, o čem to bylo. Jenom si pamatuju, že to bylo o ničem. A to je prostě... nejhorší, když si ani nepamatujete,... proč jste tam chodili.*“ Nic si z těchto hodin neodnesla ani Martina. „*Jsme samozřejmě měli státnici z psychologie a pedagogiky, ale... mně ty přednášky nic nedaly.*“

Jak Julie uvedla, důvodem její krátkodobé paměti byl teoretický charakter předmětu a také fakt, že výuka probíhala formou **hromadné přednášky**. Proto by Julie ocenila větší **individualizaci přístupu** pedagogů k budoucím učitelům. „*Víc individualizovat... tu*

výuku, ... aby měl ten žák (pozn. autorky: žákem myšlen student učitelství) jako prostor pro... nějaký dotazy a tu interakci.“ Pavla stejně jako Julie uvedla, že za nezajímavost předmětu vedoucí k nezapamatování poznatků mohla z velké části nevhodně zvolená forma výuky, v níž **převažoval výklad**, a nebylo možné se učit příkladem. „Ten předmět byl... nezajímavej, ... nezaujalo to, a tím pádem jako pro mě prostě nepoužitelný... On ten obsah by třeba byl dobrej, ale prostě když ten učitel to chytne za špatnej konec a je to všechno jenom teorie, tak na co tam jsme... On nám teoreticky říká, že dětem nesmíme teoreticky nic vykládat, že jim všechno musíme předvádět, takže jak jim to předvedeme?: „Napište si!“ To je o ničem! Prostě zbytečný jako.“ Obdobně popsala situaci Martina, pro kterou byly pedagogicko-psychologické předměty také pouhou výukou teorie nazpaměť bez hlubší aplikace. „Jsme chodili fakt na přednášky, a to, co jsme měli v těch sešitech, tak jsme potom odvykládali na zkoušce a šli jsme... To byli prostě jenom profesoři, který psali skripta a žádná praxe.“

Pro zlepšení pedagogicko-psychologické přípravy a vyřešení jejich problémů v jednání s rodiči a žáky Martina s Renatou a Jitkou navrhly, aby byla ke každé teoretické přednášce přiřazena praktická cvičení. Na těch by studenti mohli své teoreticky nabyté znalosti prakticky aplikovat v rámci zážitkových metod, jako jsou např. **simulace**. „Kdyby byly v rámci... těch přednášek... cvičení... zaměřený na konkrétní situace ve školství... Učitelé by měli být hlavně herci, takže, když tam budou ty spolužáci, tak jeden může tvořit učitele, jeden může tvořit třeba naštvanyho rodiče. To by mi strašně pomohlo, kdyby tam tohleto bylo... Pak se to rozebírá. Nebo žák, učitel. Žák něco provedl, učitel mu domlouvá. A teď jak se brání. Samozřejmě že dospělej už má úplně jiný nápady, než to dítě, ale může se vžít do té situace, že prostě má strach z toho učitele, co bude doma a takhle.“ (Martina). „Hrát různé scénky... Je tam dvacet lidí, tak zahrajme scénku a rozeberme si ji... Co bylo dobře, co bylo špatně. Klidně na nějakém už výzkumném základu nebo... praktickém základu, že opravdu... je prokázáno.“ (Renata). Kromě simulací navrhla Jitka také využití analýzy videa. „Zkusit třeba nějakou situaci, jak by se třeba v ní zachovali, nějakou simulaci v podstatě... Nebo třeba pustit nějaký video a rozebrat, co tam bylo dobrý, co ne.“

Právě **simulací** a z nich vyplývajících návodů poskytující k mnohým situacím správná řešení si začínající učitelé vážili. Zároveň se však ukázalo, že se tato forma výuky vyskytuje v pregraduální přípravě **poměrně zřídka**. Kristýna absolvovala výuku prostřednictvím simulací a jiných zážitkových metod v rámci dvou předmětů, a to psychologie a předmětu zabývajícím se šikanou. „Přišla mi fajn psychologie, a pak jsme

tam měli program s panem Čápem.... tenkrát jsme měli nějaký turnusy a bylo to zážitkový, to bylo fajn... Šikana s panem Čápem skvělá, ...“ Podle Marie, která měla se zážitkovou výukou stejné zkušenosti jako Kristýna, uvedla, že ji tento způsob výuky naučil o mnohých situacích více přemýšlet. Vzhledem k tomu, že poznatky z psychologie využila v praxi díky zážitkové metodě více než poznatky z pedagogiky, hodnotila výuku psychologie kladněji. „Ta psychologie byla o něco silnější než ta pedagogika, protože... v té pedagogice... třeba ty alternativní školy a podobně... mi úplně nějak nepříjde, že by se to dalo jako extra použít... V té psychologii mi přijde, že jo. Že třeba když vidím nějaký studenty, tak přemejšlím, jak to s nima je... jestli v té třídě není šikana a podobně... Myslím, že tu psychologii jsem použila, tu pedagogiku mi přijde, ... že ani ne...“

Renata stejně jako Marie ocenila možnost o situaci v rámci zážitkové výuky kriticky přemýšlet. *„Fajn... byla hodina o šikaně. Tam opravdu jako byly konkrétní situace, které se staly, a jak se řešily, a jestli to bylo dobře nebo špatně a co by se mohlo udělat líp....“* Zároveň ocenila, že se na konci simulace dozvěděla, jak by se situace měla v ideálním případě řešit, případně čeho se vyvarovat. Vzhledem k tomu, že velkým Renatiným problémem byla komunikace s rodiči, uvedla, že by zážitkovou formu výuky uvítala zejména v této oblasti psychologie. *„Ta šikana na té vysoké škole byla fajn v tom, že tam přesně jakoby bylo: ‚Nikdy nesmíte udělat to a to a to, protože to je prostě největší chyba.‘ Ale třeba už jsem se nedozvěděla právě tu komunikaci s těma rodiči.“*

Z dosud uvedeného vyplynulo, že jednou z největších příčin nedostatečného propojení teorie a praxe byli vyučující, kteří díky absenci zkušeností ze školní praxe nedokázali své teoretické vědomosti přizpůsobit potřebám budoucích učitelů. Podle Jakuba by bylo poměrně jednoduchým a univerzálním řešením, pokud by pedagogové z VŠ začali mnohem lépe a intenzivněji **spolupracovat se ZŠ a SŠ**. *„...myslím, že by... ohromně pomohlo, kdyby tyhle ty dvě instituce se spolu začaly prostě bavit. Mně přijde, že tohle to moc neprobíhá.“* Stejného názoru byla i Monika. *„Podle mě by měla bejt prostě mnohem... užší spolupráce mezi tou vejškou a těma středníma a těma základníma školama.“* Jak Jakub uvedl, profitovali by z tohoto vztahu nejen VŠ a jejich studenti, ale i ZŠ či SŠ, jelikož by si tak prostřednictvím VŠ vychovávaly pedagogy, kteří již ví, co práce učitele obnáší. *„Kdyby třeba ti ředitelé nebo... učitelé z těch základních škol řekli: ‚Tohle to zařadte do té vaší výuky na vysoký škole, ... ať to ti studenti vědí... do čeho jdou.‘ Ať se potom třeba hned v prvním ročníku rozhodnou: ‚Hele tahle práce pro mě není.‘ Než aby tam potom smrděli pět let a zjistili: ‚Hm, já to dělat nebudu.‘“*

Jakub popsal projekt, kterého se jeho ZŠ ve spolupráci s VŠ účastní v rámci didaktiky. VŠ podle něj využívá učitelů jako externích výzkumníků, kteří testují materiály vytvořené vysokoškolskými pedagogy v terénu, a poskytují jim zpětnou vazbu o jejich účinnosti. *„Jsou různý semináře, kde se setkávají jak ti učitelé... z těch základních škol, středních a vysokejch... Tam třeba ty lidi, co jsou... z oboru těch didaktik,... tak mají nějaký experimenty, který se dají udělat na ty základní školy, tak aby to ty děti bavilo... a dají nám to do tý praxe. My to ozkoušíme a řekneme: ‚Hele, tohle fungovalo, tohle to ne, musíte zlepšit tohle.‘ ... On potom na základě toho... to vyřadí... z tý výuky na tý vejšce. Si řekne: ‚Hele, tohle mi řekli, že je blbost, že to nefunguje. Řeklo mi to nezávisle na sobě třicet lidí, tak to asi bude pravda.‘“* Ačkoliv je tento projekt realizován v rámci didaktiky, Jakub dodal, že toto samé by bylo možné aplikovat i v rámci psychologicko-pedagogického bloku. *„Všude. Jenom by musel bejt zájem... těch lidí.“* Vznikl by tak pro budoucí učitele soubor návodů a postupů, které by byly podloženy praxí. Také Moničin návrh na zlepšení spolupráce mezi VŠ a ZŠ či SŠ byl inspirován zkušenostmi z účasti na obdobném projektu, jak jej popisoval Jakub. Proto také navrhl, aby se to, co je realizováno v rámci didaktiky, uskutečňovalo i v rámci pedagogicko-psychologického bloku, a učitelé ze ZŠ či SŠ si tak na VŠ vytvářeli jakési „objednávky“ na schopnosti ideálního začínajícího učitele. *„Aby tam opravdu to fungovalo tak, že na tu vejšku přijdou ti učitelé a řeknou prostě třeba: ‚My bysme potřebovali... s tímhle tím tématem nějak pomoc, nějak to zpracovat a chtěli bysme, abyste třeba našim budoucím kolegům předávali tohle, tohle.‘ ... Nějak si prostě vyměňovat ty zkušenosti.“*

Dosud byly představeny nápady na propojení teorie a praxe za účasti vyučujících z praxe či spolupracujících se ZŠ a SŠ, a to v prostorách VŠ (vyprávěním příkladů z praxe, formou simulací, analýzy videí, úpravou obsahů předmětů). Ačkoliv Pavla tento způsob zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy navrhovala také, zároveň však dodala, že by raději upřednostnila propojování teorie a praxe mimo prostory VŠ, a to přímo na ZŠ či SŠ **prostřednictvím náslechů**, díky nimž by si studenti učitelství lépe upevnili teoreticky přednášené poučky a zásady. *„Kdybychom měli teorii a pak si prostě něco zahráli... Nebo prostě teorii a další hodinu šli do školy a podívali se, ... jestli se tam tohleto děje, a jak to ten učitel vyřešil. Myslím si, že jako jít na hodinu k někomu, kdo... učí deset, patnáct let, tak je mnohem užitečnější, než čtyři hodiny teorie,... protože tam za tu hodinu se stane spoustu situací... Myslím si, že jako vidět to na vlastní... oči a zažít to, ... je jako tisíckrát lepší, než si to prostě přečíst v knížce.“*

Ráda by pro tyto účely zvýšila časové dotace náslechů již od prvních ročníků. Díky tomu by tak budoucí učitel důkladně **poznal osobnost žáka**, což by jí pak usnadnilo jednání s jednotlivými věkovými kategoriemi. „*Kdyby... od prváku posílali... ty studenty do těch základek, a prostě stylem támhle si sedni dozadu a koukej, jak to funguje... Když přijdete do třídy jako nová, tak i když tam nic neděláte a... sedíte vzadu, tak ty děti vědí, že je tam cizí osoba a chovají se jinak. A jakmile si prostě na Vás jako zvyknou, tak začnou samozřejmě divočit a... chovat tak, jak se chovají normálně... Tak leda tím... by se možná na to dalo víc připravit, že by prostě ti začínající učitelé věděli, do čeho jdou... Že ten šesták... je ten hodnej, co se furt hlásí... a nosí domácí úkoly a... je rád, když dostane červený bodík za to,... ale pak třeba už sedmáci, osmáci, ty už prostě na to nejedou.*“ Martina by také ze stejných důvodů jako Pavla uvítala dlouhodobé náslechy, které by jí navíc umožnily se inspirovat **aplikovanými postupy učitele**. „*Jako student bych ocenila, kdybychom mohli chodit do... škol a dívat se, jak ty děti pracují. Jak... s nima jednájí ty učitelé, jaký jsou možnosti, jaký jsou benevolence toho chování. Jakákoliv věc, kterou chcete dělat dobře, musíte zažít?*“ Inspirace postupy zkušenějších učitelů by v počátcích pomohla také Julii. „*Třeba se koukat do hodin místo těch obecných pedagogik a psychologíí,... abychom jednou tejdně chodili někam do školy se koukat na nějakýho učitele, jak učí,... tu interakci, ten průběh, jak reagují ty děti a třeba i spoustu situací by mě zaujalo... Třeba jak si ten učitel poradí s těma dětma nebo támhle něco okoukám.*“ Klára by náslechy zavedla pro **skutečné poznání reality** vzhledem k tomu, že byla po nástupu do praxe realitou částečně šokována. „*Aspoň aby se chodilo reálně do tý školy... Já se nedivím, že spousta lidí to vzdá, jsou prostě šokovaný z toho, jak to funguje... To by... chtělo připravit ty lidi, aby na ten tlak byli připravený.*“

Zejména někteří začínající učitelé ze základních škol se zmiňovali o nejistotě a o problémech, které zažívali v rámci interakce se žáky se SVP, ačkoliv všichni tito učitelé, až na Kristýnu, uvedli, že na VŠ absolvovali předmět, který se žáky se SVP zabýval. Jednalo se o **speciální pedagogiku** a její výuka se na všech školách velmi podobala. Jednalo se často o teoretickou výuku, jak např. uvedl Jakub. „*Teoreticky jsme si říkali,... co by asi tak mohlo fungovat na tyhle ty děti s těmadle těma potřebama,... ale zase, jenom v rámci té teorie.*“ Jakubovi předmět nepomohl hlavně kvůli tomu, že teoretické postupy nevycházely z praxe, a nebylo možné je účinně v praxi použít. „*To byl předmět úplně k ničemu, protože se neopíral o tu praxi,... o to, jak to... skutečně je... Takže to byla naprostá... ztráta času.*“

Přestože si Jakub uvědomoval individuální rozdílnosti v rámci jednotlivých diagnóz, domnívá se, že obecné postupy, uplatnitelné pro většinu dětí s daným znevýhodněním by se daly nalézt a zařadit do výuky. Proto navrhl, aby zde fungovala spolupráce mezi VŠ a ZŠ či SŠ, která by vedla ke **sdílení ověřených postupů**. *„Jsou nějaký techniky, kterýma... to děcko... usadit do nějakých... kolejích.... Kdyby prostě tahle spolupráce byla (pozn. autorky: myšleno spolupráce VŠ a ZŠ/SŠ),... tak si myslím, že máme vlastně takovou kuchařku k tomu, jak to udělat pro všechny snesitelný a dokonce zábavný, kdy to bude většinu lidí bavit.“* Kristýna se s výukou speciální pedagogiky nesešla z důvodu její volitelnosti. Ocenila by však, kdyby se s postupy vhodnými pro interakci s těmito žáky mohla prakticky seznámit například prostřednictvím videorozborů. *„Kdyby nám třeba pustili... videozáznam s nějakým chováním nějakého poruchového žáka a třeba si na něm ukázat, jak by se měl ten učitel zachovat... Prostě něco praktickýho pro toho učitele, co by mohl využít.“*

8.6.4 Pedagogické praxe

Začínající učitelé se také nezapomněli zmínit o pedagogických praxích, které se od sebe na jednotlivých VŠ lišily formou a rozsahem. Hodnocení pedagogických praxí začínajícími učiteli se odvíjelo od jejich problémů a od toho, co od praxí očekávali.

Monika byla na svých pedagogických praxích vedena fakultními učiteli, kteří jí ponechali velkou míru volnosti, což podpořilo její tvůrčí činnost. *„Na ty hodiny se mnou byla... chemikářka ani jednou, na tu biologii ten učitel... tam byl jednou se mnou... Potom na ty ostatní hodiny už mě jako nechával bejt,... ať si dělám, co chci. Takže já jsem si tam prostě odučila deset a deset hodin ((smích))... nějak prostě jak mě to zrovna bavilo, jak se mi to líbilo...“* Přestože se pak Monika po nástupu do samotné praxe potýkala s nekázní ve třídě, nemyslela si, že by jí pedagogické praxe mohly vzhledem k **individualitě každé třídy** pomoci tomuto problému předejít. *„Na tohle Vás nikdo nepřipraví, žádná škola,... Navíc opravdu jako přijdete na to, že každá ta třída je trošičku jiná, a že prostě někde... s nima máte, po já nevím, dvou, třech letech téměř kamarádskej vztah a někde prostě je to takový odměřenější. To je... jak se to sejde zrovna.“* Díky tomu tak nenahlížela na pedagogické praxe jako na něco, co ji mělo transformovat v hotového učitele, ale jako na zkušenost, která jí díky **tvůrčí volnosti motivovala v její další snaze**. *„Pro mě to znamenalo hlavně to, že tam jsem se opravdu rozhodla, že to chci dělat. Tam mě to prostě přesvědčilo, že jsem se cítila jako dobře před těma dětma, a že prostě by se mi to jako líbilo to aspoň jako zkusit...“* Pedagogické praxe tak Monika hodnotila velmi kladně, jelikož byly zdrojem motivace pro práci učitele. *„Ono jako ty praxe byly hrozně fajn.“*

Julie a Pavla absolvovaly dva druhy praxí. První průběžné, kdy do školy chodili spolu s dalšími spolužáky jednou týdně po dobu jednoho semestru. Během toho půl roku stihly odučit jednu až dvě vyučovací jednotky a ve dnech, kdy neučily, pozorovaly výuku svých spolužáků. Druhé praxe pak byly praxemi souběžnými, v rámci nichž musely za 2-3 týdny odučit deset hodin z každého svého oboru, jak popsala Pavla. „*Nejdřív jsme tam chodili celej semestr jednou týdně... všech sedm dětí (pozn. autorky: myšleno studentů učitelství) jako dohromady jako náslechy, a vždycky jeden z nás měl ten den jako hodinu... Takže za ten semestr se na nás dostalo jednou až dvakrát... to byly průběžný praxe. A souběžná praxe byla, měli jsme odučit dvacet hodin vyučovacích, což znamenalo, že jsme šli někam na nějakou školu.*“ (Pavla). Z výpovědi Julie vyplynulo, že průběžné praxe nebyly hlavním zdrojem výukových dovedností. „*Ta průběžná, to je fakt jenom takový zkusit si... jednu tu hodinu odvést... a nemusíte mít žádnou logiku, žádnou návaznost...*“ Přesto Julie hodnotila tyto praxe kladně, vzhledem k tomu, že šlo o jejich první zkušenosti s výukou ve skutečné třídě. „*Asi vyhovovalo, protože to byla úplně první... zkušenost...*“ Jak Pavla dodala, průběžné praxe byly pro ni jakousi „ochutnávkou“ toho, co ve skutečnosti přijde. „*Já jsem byla ráda, že to bylo... pozvolna, jenom jako oříknout si, jak to vypadá.*“ Pro vlastní praxi pak Julii přišla užitečnější souběžná praxe, která jí zprostředkovala dlouhodobější kontakt se žáky. „*Ta souběžná praxe je lepší v tom, že ten praktikant má celou tu třídu... nějakou delší dobu...*“ Ze stejného důvodu upřednostnila souběžné praxe také Pavla, podle níž jí dlouhodobější kontakt **umožnil žáky lépe poznat**. „*Ty souběžný asi jsou lepší. Jako být tam prostě v kuse a znát ty děti, poznávat ty děti a prostě pracovat s nimi jako dlouhodoběji než jako jednorázově.*“

Ačkoliv Kristýna uvedla, že cítí ve své výuce nedostatky ve strukturování svých hodin, a to zejména v zápisech na tabuli, na otázku, zda si myslí, že by jí praxe mohly na tuto činnost lépe připravit, odpověděla záporně. Zdůvodňuje to tím, že práci na sobě považuje za přirozenou součást profesního vývoje. „*Myslím, že ne... Musím mít sama snahu, abych tyto nedostatky eliminovala a stát si za tím.*“ Přestože si byla vědoma odlišnosti pedagogických praxí od skutečné reality, nemyslela si, že by bylo možné tyto rozdíly odstranit, a proto byla se svými **pedagogickými praxemi spokojená**. „*Praxe si myslím, že tak jak jsou nastavený, tak mi to celkem vyhovovalo. Akorát teda je fakt, a to asi záleží na škole a na tom učiteli, ke kterému člověk jde, že třeba já na těch praxích jsem vyloženě jenom učila, ale už jsem si tam nevyzkoušela, jaký to je, když prostě učíš, musíš letět na dozor, pak se najednou stěhuješ do jiný třídy a ten chaos takovej... A to jsou takový věci, na který ale škola nepřipraví, to si člověk pak musí zažít.*“

I když Jitce vyhovovalo nastavení pedagogických praxí k nacvičení základních dovedností spojených s výukou, na druhou stranu jí **chyběla příležitost si vyzkoušet veškeré povinnosti** učitele a poznat, jak vypadá skutečná realita. „*Člověk si v té praxi taky strašně moc vyzkouší, ale pořád to je hodně málo oproti tomu... To... třeba vycházej dvě, tři hodiny denně, když je praxe, pak třeba den ani nic, pak zase hodina. Takže je to jakoby podobný, ale jenom podobný ta praxe. Nemůžu říct, že úplně... člověk si zkusí učit,... ale takový to celkový, aby vydržel.*“ S ohledem na své počáteční problémy s administrativou, litovala, že ji pedagogické praxe na tuto činnost nepřipravily, ačkoliv by to ve svých počátcích velmi ocenila. „*Tohle jsem třeba vůbec ve škole jako na vysoké škole neměla možnost úplně poznat do hloubky, ani bohužel na praxích, a tady to je půlka času ta administrativa.*“ V předchozí kapitole bylo zmíněno, že by Jitka tento nedostatek ráda vyřešila výukou administrativní činnosti v rámci didaktické přípravy.

Ostatní začínající učitelé, kteří si odlišnost pedagogických praxí a reality uvědomovali, si mysleli, že by bylo možné tyto rozdíly určitým způsobem minimalizovat. Uvedli proto množství návrhů, jak by pedagogické či náslechové praxe měly ideálně vypadat, aby zamezily či alespoň omezily rozvoj některých jejich počátečních problémů.

Julie byla názoru, že na žádnou profesi, a tedy ani na profesi učitele, není možné člověka zcela připravit. „*Já jsem byla spokojená s tím studiem,... A jako s tou praxí to je podle mě všude stejný, jo?... Stejně každé si musí na to přijít... Ale to je ve všech podle mě oborech, ve všech zaměstnáních.*“ Pedagogických praxí si Julie nejvíce cenila kvůli tomu, že jí umožnily získat základní dovednosti spojené s výukou. „*Určitě si myslím, že je to prospěšný... hlavně do těch začátků.*“ Podle ní nelze pedagogickými praxemi získat ty samé dovednosti jako skutečnou praxí už jen kvůli odlišnému postavení praktikanta. „*Ten člověk tam je vtažen do té hodiny, nejsou to jeho děti, vůbec je nezná... A furt je tam ten učitel, kterej je jako ten hlavní... Ale samozřejmě je to lepší než nic.*“ Julie však považovala za hlavní problém nedoceněný význam **náslechů**, které by podle ní měly být **delší a hlavně průběžné**. „*Třeba jako v průběhu těch pěti let jo. Nenechávat to třeba na to magisterský studium,... nemusí to být jenom jeden semestr,... ale třeba víckrát během toho studia bych to tam (pozn. autorky: ty náslechy) určitě zařadila.*“

Stejný názor zastávala také Pavla, která se ve svých počátcích potýkala s problémy s kázní. Podle ní by **průběžné náslechy a reflexe viděného umožnilo žáky lépe poznat**. „*Možná to by taky jako pomohlo,... nějaký kombinovaný,... ne že... budete... půl roku chodit někam do školy a vlastně žádná zpětná vazba, žádný povídání o tom. To je... k ničemu, protože já to vidím nějak, vy to uvidíte nějak jinak, i když budete sedět se mnou*

ve stejný lavici... při stejný hodině... Představuju si to třeba tak, že by to bylo... V pondělí se bude chodit do školy a ve středu bude ten samej předmět,... taky třičtvrtě hodiny... na katedře,... kde se to prostě rozebere, co jste jako viděli. Protože jinak si myslím,... že se to nikdy nezlepší, než prostě dokavad' nebudou ty studenti na tý vysoký škole mít nějaký svoje vlastní zážitky s těma žákama.“

Zpětnou vazbu ve svých náslechovéch praxích postrádala také Martina, která zároveň spatřovala jako velký problém vysoký počet náslechovéch studentů. Proto Martina navrhla, aby **jednoho učitele navštěvoval vždy pouze jeden student**. Po hodině by pak následovala diskuze a reflexe hodiny, tedy to, co sama z vlastních náslechů nepoznala. *„Kdyby... se domluvilo, že do každý třídy bude jeden náslechovej student. Bude si dělat poznámky, aby to pak mohl rozebrat s tím učitelem... Zpětnou vazbu dostat jako, jestli... to pochopil a tak... To by bylo přece mnohem lepší než tam jako sedět a zase jít domů... to nebylo k ničemu...“* Martina by více náslechů uvítala ze stejného důvodu jako Pavla, tedy aby se inspirovala postupy v jednání se žáky, ale také proto, aby zjistila, jak zkvalitnit vlastní výuku. *„Oboje je důležitý, protože děti jsou paňáři a ((pousmání)) zkouší Vás,... a ne vždycky... máte hned ten,... pravej... lék na to, jak zareagovat ((smích)). A i ty žáci vymejší prostě jako různý situace, takže myslím si, že oboje cesty jako pozorovat děti i... interakce prostě... Jak oni mezi sebou prostě spolupracujou.“* Jelikož zájem o zdokonalování svých hodin měla také Renata, ocenila by, kdyby se **navýšil počet náslechů u různých fakultních učitelů** a mohla se jejich hodinami **inspirovat**. *„Bylo by... fajn jakoby navštívit aspoň třeba tři, čtyři různé učitele. Vidět čtyři... různé metody, přístupy těch lidí... A říct si, tenhle dělal dobře tuhle tu věc, tu bych si chtěla převzít a tenhle ten dělal dobře zase něco jinýho. To bych si zase vzala od něj.“*

Klára obdobně jako Martina a Pavla vnímala pregraduální přípravu problematickou zejména v tom, že se v průběhu studia na VŠ vyučuje pouze **samotná sterilní výuka bez kontextu třídy**, která pak může být jako např. v jejím případě příčinou problémů s kázní ve třídě. *„Vůbec jsme nebyli zvyklí bejt s těma dětma, reagovat na ně, jak pracovat s tichem, jak pracovat s lidma, který vyrušujou. Na škole tě učejí, připrav si látku, vymysli metody, ale to, že je, ta třída... živej kolektiv, to ti nikdo jako neřekne.“* Ani fakultní učitel na pedagogických praxích se problematikou kázně nezabýval, a proto nebyla možnost se této dovednosti podle Kláry naučit. *„Toho člověka (pozn. autorky: myšleno fakultní učitel) potřebuješ proto, aby ti řekl, jak zvládáš jako to téma. Neřešejí s tebou na praxích výchovný problémy a co máš dělat.“* Zároveň klid ve třídě přítomný díky přítomnosti

fakultního učitele znemožňoval, aby student učitelství poznal skutečnou realitu. „*Ten člověk tam prostě sedí, kdyby tam neseděl, bylo by to autentičtější.*“

Klára však na rozdíl od Martiny a Pavly nenavrhovala navýšení reflexivní praxe v rámci náslechnů, ale inspirovala se německým systémem pregraduální přípravy a navrhla zavedení **dlouhodobých souvislých praxí**. „*První tři roky v rámci bakaláře máš nastudovat penzum vědomostí... a navazující magisterský už by mělo bejt praktický... Takže teoreticky by bylo supr, kdyby si jako nasbírala penzum vědomostí, a potom ty dva roky si hrála... na hřišti jménem škola a zkoušela si to. Po celou dobu ale.... Máme fakultní školy, tak pojďme prostě jako umístit... studenta na fakultní školu. Ne na měsíc, ale na celý rok. To by byla ideální cesta. Myslím, že v Německu to někde takhle funguje?*“

Navýšení časové dotace by vedlo ke **zvýšení pocitu zodpovědnosti**, který by studenta učitelství motivoval v jeho práci na sobě. Zároveň by se již na VŠ mohl budoucí učitel přesvědčit o účinnosti svých metod, a tak již v pregraduální přípravě **pracovat na zlepšování kvality výuky**. „*Mít třeba den, kdy by se ti klidně protočily prostě tři, čtyři třídy. Ono zase každá třída má svůj jiný věkový zvláštnosti jo. Takže prostě mít jeden den, dejme tomu čtyři hodiny... v tejdnu... čtyři hodiny za den jsou takový, aby jsi se mohla nadechnout. Aby hlavně člověk jako měl pocit zodpovědnosti. Když jsme tam deset hodin, tak víš, že uděláš tohle téma a možná si vyzkoušíš písemku, ale nezjistíš, jestli tvoje metody jsou funkční. To jako nezjistíš při tomhle tom krátkým působení....*“

Kromě Kláry by navýšení časové dotace praxí ocenila také Karolína, která byla po nástupu do praxe šokována nedostatkem času. Tento šok měl podle ní původ v její zkušenosti z absolvovaných průběžných pedagogických praxí. „*Deset hodin, který si člověk může naskládat na celý semestr pomalu, a ještě napříč různými třídami, ... to... podle mě nemá smysl. Protože samozřejmě tu hodinu nachystám hezky, ale když by to člověk dělal, ... nějakou delší dobu v kuse, tak už by zjistil, že to není taková sranda.*“ Podle Karolíny by měly být praxe souběžné s vyšší hodinovou dotací, aby si učitel vyzkoušel skutečnou realitu a **nebyl tak po nástupu do praxe v šoku**. „*Praxe by měla být delší. Vlastně jen dvacet hodin v matice, dvacet hodin v biologii, to je podle mě strašně málo... Člověk by na tu praxi měl chodit půl roku v kuse, aby zjistil... co to je ten půlroční shon.*“

Jakub zas své nedostatky přisoudil pozdnímu zařazení pedagogických praxí do přípravy. „*My jsme vlastně se do praxe dostali až ve čtvrtém ročníku... Proč jsme tam nešli dřív?*“ Navrhl stejně jako Karolína s Klárou prodloužení pedagogických praxí. Kromě toho pak navrhl jejich **hlubší včlenění do celkové pregraduální přípravy**, aby nebyly pedagogické praxe pouze příležitostmi pro aplikaci teorie do praxe, ale také

zdrojem zkušeností, na základě nichž si studenti učitelství tvoří svou „vlastní teorii“. „*Mně by vyhovovalo, kdyby... ta praxe byla půl roku... v nějakém tom ročníku té školy, no a potom by se ta praxe upravovala nějak dál, ... že by to... na sebe navazovalo... Takže klidně toho člověka tam pustit hned, ať se prostě oříská, no a potom třeba mu trošičku slevit a zase na to navázat třeba nějakým předmětama, nějakým téma zkušenostma z té praxe a bavit se o tom. Provázat to prostě víc a víc...*“

Naopak Renata byla přesným Klářiným opakem, vzhledem k tomu, že absolvovala pouze praxe souběžně. „*Já jsem je měla blokově, že jsme měli... během těch tří týdnů... stihnout jakoby si udělat tu naši aprobaci.*“ Podle Renaty mohla **podobnost souběžných pedagogických praxí a skutečné praxe** za její nedostatečně rozvinuté dovednosti v zatraktivňování výuky. „*Když se jde na ten týden, eventuálně čtrnáct dní, ... tak je to vlastně úplně to samé jak když to má ten začínající učitel. Skočí do vody a ať si nějak poradí, taky tam... seznamuje se s tou školou, na kterou jde dělat ty praxe, ... připravuje si ty přípravy vlastně ze dne na den, protože víc času na to taky nemá, a aby to stihnul, tak má tři čtyři hodiny denně, ... jako vlastně normální učitel...*“ Ačkoliv si dosud uvedení začínající učitelé přáli, aby se jejich pedagogické praxe co nejvíce podobaly realitě, Renata byla jediná, která toužila po opaku. Jelikož by Renata ocenila, kdyby si na pedagogických praxích mohla zdokonalit své dovednosti týkající se příprav hodin, ocenila by **v rámci praxí více času**. „*Kdyby to bylo jako rozprostřeno do delšího časového bloku, aby... byl ten čas delší na tu přípravu, ... tak by se to určitě dalo.*“

Zatímco Klára neměla možnost si **techniky udržení kázně** v rámci pedagogických praxí vyzkoušet, Jakubovi byl tento trénink dovedností umožněn díky prozíravému vedoucímu praxí, které praktikanty vodil také do **problémových tříd**. „*My jsme chodili... do vzorných tříd... No a pak právě jeden můj teda teďka vlastně kolega tady z vejšky, tak... nás vzal naopak do té třídy, která je extrémně zlobivá, aby jsme si prostě zažili i to nejhorší...*“ S ohledem na své bezproblémové počátky týkající se kázně žáků tuto zkušenost ocenil jako nesmírně cennou. „*Když jsem byl na té... praxi, kde byla ta třída zlobivá, ... já jsem se musel věnovat více věcem najednou. Věnoval jsem se tomu, aby tohle to pako nevskočilo z okna, aby tady ten toho druhýho nekousnul... A do toho ještě jim to říct tak, aby to pochopili... Je tam prostě víc... věcí najednou... Ta praxe... v té zlobivý... třídě mi dala mnohem víc, než v té... uhlazený...*“ Díky této pozitivní zkušenosti by **výuku v problémové třídě** doporučoval každému studentovi učitelství v rámci jeho pedagogických praxí. „*Já, kdybych byl didaktik, tak ty studenty beru do té zlobivý, protože mně to bylo uděláno taky a těžím z toho.*“

9 Diskuze

V této kapitole budou odiskutovány nejen výsledky mé práce, ale také použítá metodika. S ohledem na přehlednost diskuze jsem se rozhodla pro její rozdělení do dvou následujících podkapitol.

9.1 Diskuze metodiky

Přestože jsem se při sběru a zpracování dat snažila řídit literaturou, nebylo možné dodržet veškeré pokyny bez výhrady. Příčina je prostá a pro všechny výzkumy společná. Podmínky, ve kterých výzkumy a také tento výzkum probíhal, nejsou ideální. Proto je často nutné se podmínkám přizpůsobit. V takovém případě je však nezbytné si tuto skutečnost včas uvědomit, snažit se dopady neideálních podmínek na výsledky práce co nejvíce omezit, a následně vše čtenáři představit, aby si sám udělal obrázek o kvalitě předkládaných výsledků. K tomuto účelu bude sloužit tato podkapitola.

Jak Glaser a Srauss (2006, s. 45) uvádí, tvorba vzorku by měla probíhat teoretickým vzorkováním. To znamená, že respondenti jsou do studie přibíráni tak, aby jejich výpovědi přinášely nové poznatky a ve vytvořené teorii tak nevznikaly mezery pro nedostatek dat. Ačkoliv jsem se o získání respondentů tímto způsobem snažila, nebylo v mých silách nalézt větší množství respondentů, kteří by se cítili na škole zcela nepodporováni. Takového začínajícího učitele jsem našla pouze jednoho. Je tedy otázkou, zda podpora školního prostředí probíhá na většině škol alespoň formou neformální kolegiální podpory, která ve většině případů zaručuje nezbytnou minimální podporu, a proto je náročné tyto respondenty nalézt, nebo zda došlo při oslovování začínajících učitelů prostřednictvím ředitelů škol k neúmyslnému záměrnému výběru. Je totiž možné, že ředitelé škol, kteří si uvědomovali nedostatky v jejich vedení začínajících učitelů, nepředali mou žádost o zprostředkování kontaktu dále, což vedlo ke snížení množství těchto méně spokojených začínajících učitelů ve vzorku. Bohužel vzhledem k omezeným znalostem začínajících učitelů jsem neměla jinou možnost, jak začínajícího učitele bez podpory nalézt.

Jelikož jsem neměla možnost vliv předchozího faktoru zmírnit, snažila jsem se alespoň o rovnoměrné začlenění různě zkušených začínajících učitelů z různých VŠ, aby byl pohled na danou problematiku co nejširší. Absolvovala jsem proto mnoho mimopražských výjezdů, kdy mnohé z nich zabraly téměř celý den vzhledem ke špatné dostupnosti menších měst, ve kterých začínající učitelé působili. Obsáhla jsem tak začínající učitele pocházející z pěti různých VŠ připravujících budoucí učitele, a to v různých obdobích (vzhledem k odlišné délce jejich současné praxe). Zejména tímto

způsobem jsem se tak snažila naplnit podmínku datové nasycenosti, o které mluví Glaser a Strauss (2006, s. 60).

Vhodný způsob vedení rozhovorů je klíčový pro získání kvalitních dat. Na druhou stranu se metoda rozhovoru řadí mezi nejsložitější metody jejich získávání. Miovský (2006, s. 155–159) považuje za nejtěžší dovednost vytěžit z rozhovoru maximum. Při realizaci polostrukturovaných rozhovorů jsem se proto snažila o otevřené kladení otázek, které jsem následně rozvíjela, jak doporučuje Miovský (2006, s. 159–160). Přes veškeré snahy výzkumníka však do procesu získávání kvalitních dat neustále vstupuje jeho počáteční nezkušenost. Vzhledem k tomu, že se výzkumníci v kladení otázek postupně zdokonalují, je přirozené, že rozhovory realizované dříve, budou pravděpodobně méně kvalitní než ty, které jsou realizovány později. Tuto skutečnost jsme se snažily s mou školitelkou ošetřit její přítomností na prvních třech rozhovorech.

Zároveň Miovský (2006, s. 155–162) uvádí, že vliv na získání kvalitních dat má také prostředí a čas, ve kterém je rozhovor realizován. Tyto faktory jsem se snažila omezit tím, že si respondenti den a čas pro realizaci rozhovorů volili dle svých preferencí. Za místo konání rozhovoru pak byl zvolen kabinet či učebna biologie, které umožňovaly nenucené rozvíjení rozhovoru. Kromě toho jsem byla s většinou začínajících učitelů v kontaktu i po realizaci rozhovorů. Toho jsem využila při e-mailovém doptávání se na některé skutečnosti, které mi v některých prvních rozhovorech unikly.

Švaříček a Šed'ová (2007, s. 214–220) dodávají, že na kvalitu dat nemá vliv pouze zkušenost výzkumníka při vedení rozhovorů, ale také jeho zkušenost při analýze dat metodou zakotvené teorie. Pozdějším vracením se k již okódovaným úsekům rozhovorů, k čemuž by během analýzy dat mělo podle Strausse a Corbinové (1999, s. 150) běžně docházet, jsem se nesnažila pouze o lepší zařazení jednotlivých kódů pod kategorie, ale také jsem se snažila ošetřit svou počáteční nezkušenost s kódováním. Z toho důvodu jsem každý rozhovor četla ještě minimálně jednou po tom, co byly všechny rozhovory okódovány. Díky tomu jsem si následně všimla mnohých témat, které jsem předtím opomenula, a zároveň upustila od některých kódů, které se k cílům práce nevztahovaly.

Jak Hendl (2016, s. 254) uvádí, k objevení nových témat napomohlo také axiální kódování a k němu vztažený paradigmatický model s definovanými subkategoriemi. Podle Corbin a Strausse (1990) se metoda zakotvené teorie snaží prostřednictvím charakterizace jednotlivých subkategorií o jejich vyšší koordinaci, než je běžné u jiných kvalitativních metod. Zařazení kategorií do příslušných subkategorií však bylo značně náročné, a jak Hendl (2016, s. 255) uvádí, některé subkategorie (např. kontext a intervenující podmínky

či kontext a příčinné podmínky) není možné od sebe zcela jednoznačně odlišit. Z těchto důvodů je možné, že při stejném postupu by jiný výzkumník přiřadil k mnou vytvořeným kategoriím jiné subkategorie.

Ačkoliv jsem se snažila o co nejvyšší míru objektivitu, nebylo možné limitovat subjektivitu výpovědí respondentů, která byla ovlivněna jejich schopností sebereflexe a individuálními dispozicemi, o kterých se také zmiňuje Fessler et al. (1984). Tyto faktory nebylo možné v rámci jednoho rozhovoru dostatečně rozpoznat. Pro zachycení těchto faktorů by se nabízela možnost realizace více rozhovorů, případně využití metody pozorování. Zároveň se jedná o oblast výzkumu vhodnou spíše pro psychologickou studii. Proto se o vlivu těchto faktorů zmiňuji v práci jen okrajově s tím, že si jejich vliv uvědomuji, avšak vzhledem ke složitosti dané problematiky, která by vydala na samostatnou práci, se jim blíže nevěnuji. Subjektivitu názorů však bylo možné zdůvodnit dalšími vlivnými faktory, jako jsou např. emoce, předchozí zkušenosti, představy o výuce, podpora školního prostředí, typ školy, klima školy apod., které již bylo možné s využitím rozhovoru postřehnout, a následně metodou zakotvené teorie, konkrétně selektivním kódováním, o kterém mluví Corbinová a Strauss (1990; 1999, s. 87), zpracovat.

Závěrem diskuze bych chtěla upozornit na poznatek Corbin a Strausse (1990), že pro získání kvalitních výsledků je důležitá také průběžná diskuze o předběžných výsledcích mezi odborníky zabývajícími se danou problematikou. O splnění tohoto požadavku jsem se snažila průběžnou konzultací svých výsledků s mojí školitelkou, jejíž odborné i osobní zkušenosti byly pro mě nenahraditelnou pomocí.

9.2 Diskuze výsledků

Předtím než přistoupím k závěrečné diskuzi odpovědí na mé výzkumné otázky, ve stručnosti představím a odiskutuji kostru analytického příběhu, pomocí níž následně představím nejvýznamnější výsledky mé práce. Kostra analytického příběhu byla definována takto:

V názorech začínajících učitelů na pregraduální přípravu se odráží zejména začínajícími učiteli vnímané problémy, se kterými se po nástupu setkali. Podle charakteru vnímaných obtíží pak začínající učitelé hodnotí hlavní složky pregraduální přípravy (akademickou, didaktickou, pedagogicko-psychologickou či pedagogické praxe). Problémy vzniklé jako důsledek nenaplnění profesních potřeb začínajících učitelů, jsou značně individuální a souvisí s fází profesního vývoje, jak také naznačily výzkumy Choy

et al. (2013) či Mifsuda (1996). Zároveň fáze profesního vývoje, ve které se začínající učitelé nachází, není podmíněna pouze délkou jejich praxe, ale je ovlivněna faktory, jako např. pregraduální příprava, podmínky školního prostředí či osobní charakteristiky (např. předchozí zkušenosti či profesní kompetence), jak uvedl Day (1999), Richardson a Placier (2001) či Fesslet et al. (1984). Je tedy možné říci, že na individuálnosti vnímaných obtíží se nepodílí pouze rozdílná účinnost pregraduální přípravy, ale také osobní charakteristiky (předchozí zkušenosti, představy o výuce či individuální dispozice) a prostředí, ve kterém se začínající učitelé nachází a které může vnímání některých problémů potlačit, případně posílit (základní škola vs gymnázium, podpora založená na preventivních opatření vs podpora řešící až nastalé problémy). Ve snaze o naplnění profesních potřeb a vyřešení problémů volí začínající učitelé strategie jednání v závislosti na svých dovednostech, které mohou pocházet z pregraduální přípravy, avšak i z jiných zdrojů (zkušenosti z dětství, výuka ve volnočasových aktivitách, mateřské zkušenosti apod.). To, zda účinné řešení pochází z pregraduální přípravy či nikoliv, ovlivňuje nazírání začínajících učitelů na pregraduální přípravu.

Názory začínajících učitelů na podporu školního prostředí jsou pak shodně formovány individuálními problémy začínajících učitelů, které vznikají jako důsledek nenaplnění nejen potřeb profesních (jako např. potřeba zlepšení dovedností, které nebyly pregraduální přípravou postihnuty či potřeba seznámení se s novým prostředím školy, jak uvedl Peterson (1989)), ale i osobních (potřeba emoční podpory včetně koležičtství a přátelství, potřeba péče či autonomie, jak popsali Bickmore a Bickmore (2010)). Strategie jednání začínajících učitelů, kterými se učitel snaží vyřešit problémy a naplnit tak své potřeby, jsou ovlivněny dostupnou podporou, ale také emocemi. To, že emoce mají na jednání učitelů nezanedbatelný vliv, potvrzuje také Hoekstra et al. (2007). Kromě toho jsou emoce charakterem podpory školního prostředí také částečně ovlivňovány, jak také uvádí Dias-Lacy a Guirguis (2017). Schopnost podpory školního prostředí řešit problémy začátečníků a naplňovat tak jejich potřeby následně ovlivňuje nazírání začínajících učitelů na tuto podporu.

V odpovědi na otázku, jak začínající učitelé vnímají vliv pregraduální přípravy a vliv podpory školního prostředí na jejich počátky, je důležité uvést, jak těchto prvních pět let jejich praxe ve skutečnosti vypadalo, tedy jak byli začínající učitelé ve skutečnosti podporováni, jak se cítili, s jakými problémy se potýkali a jak je řešili.

Výsledky této práce potvrdily tvrzení Wonga (2004), že není možné, aby byla podpora mezi dvěma školami totožná. Jednotlivé formy podpory je však možné zařadit

do dvou základních kategorií, jak je nadefinovaly Stansbury a Zimmerman (2000), konkrétně do „aktivit o nízké intenzitě“ a „aktivit o vysoké intenzitě“. Většina začínajících učitelů z této studie byla podporována převážně aktivitami o nízké intenzitě, mezi něž patřila např. neformální kolegiální pomoc, seznámení s prostředím školy či přidělení uvádějícího učitele, jehož hlavní funkcí bylo „být k dispozici“. V některých případech se vyskytovaly také aktivity o vysoké intenzitě, jako např. nabídka školení. Pouze u tří respondentů se vyskytovaly také aktivity o vysoké intenzitě zaměřené přímo na začínající učitele. Konkrétně se jednalo o pravidelné formální schůzky s ředitelem školy či kolegy a přidělení uvádějícího učitele, který svěřence podporoval prostřednictvím vzájemných hospitací, pravidelných schůzek či sdílením materiálů. Zároveň bylo zjištěno, že uvádějící učitel byl nováčkům přidělen na devíti školách z patnácti, tedy na 60 % škol. Oproti výsledkům Zpravodaje MŠMT (2016b) a práce Michka (2016), které mluví o 40-50 % začínajících učitelů s přiděleným uvádějícím učitelem, tak bylo přidělování uvádějících učitelů v mém vzorku začínajících učitelů nadprůměrné.

Počátky většiny začínajících učitelů provázela nejistota a nízká sebedůvěra ve své schopnosti. Eraut (2004) uvádí, že sebedůvěra vzniká na základě předchozích úspěchů. Vzhledem k tomu, že se začínající učitelé ve svých počátcích setkávali zejména s neúspěchy, je přirozené, že jejich sebedůvěra byla na poměrně nízké úrovni. Postupem času, jak úspěchy začaly nad neúspěchy převažovat, došlo ke zvýšení vnímané jistoty a sebedůvěry začátečníků. Na pocity a emoce začínajících učitelů měla výrazný vliv také podpora školního prostředí. Ve shodě s tvrzením Erauta (2004) přispěla k nárůstu sebedůvěry jedné z učitelek pozitivní zpětná vazba a následky u zkušenějších kolegů, které jí potvrdily kvalitu její výuky. O účincích reflektivního rozhovoru na posílení emoční pohody se zmiňuje také Spencer et al. (2018) či Peterson (1989). Naopak podpora nedostatečná spočívající ve špatné dostupnosti či nevyslyšení žádosti nováčka o pomoc vedla u dvou respondentů k emocím negativním - ke strachu a stresu, což potvrzují také výsledky práce Dias-Lacy a Guirguis (2017). Tyto emoce pak následně ovlivňovaly, jaká forma podpory bude pro řešení vnímaných obtíží volena. Následně účinnost jednotlivých forem podpory ovlivňovala jejich hodnocení, jak ještě bude dále uvedeno.

Jak už bylo na začátku diskuze zmíněno, charakter vnímaných problémů často souvisel s určitou fází profesního vývoje začínajícího učitele. Vzhledem k tomu, že profesní vývoj učitele je individuální proces ovlivněný mnoha faktory, nelze často určit, proč si začínající učitelé se stejným počtem let praxe zcela neodpovídají charakterem svých problémů a fází vývoje, ve které se nachází. V některých případech je však možné

se domnívat, že na charakter problémů a fázi profesního vývoje budou mít nezanedbatelný vliv předchozí zkušenosti učitele, jak uvádí také Day (1999). Příkladem může být jeden ze začínajících učitelů, který již během studia vyučoval, a to po dobu tří let. Po absolvování VŠ tak do praxe nastupoval s poměrně bohatými zkušenostmi, které měly vliv na jeho profesní vývoj a s ním spojené obtíže. Jeho problémy se tak lišily od problémů úplných nováčků. Za individualitou každého respondenta však nemusely stát pouze předchozí zkušenosti, ale také např. individuální dispozice. Jak už jsem však v kapitole „9.1 Diskuze metodiky“ zmínila, individuální dispozice nebylo možné formou rozhovoru postihnout, a proto se jimi v práci blíže nezabývám. Zároveň všichni respondenti mluvili o svém počátečním i aktuálním stavu, a proto se i profesně starší začínající učitelé zmiňovali o problémech typických pro úplné nováčky. Z výše uvedených důvodů tak vnímání pregraduální přípravy a podpory školního prostředí začínajících učitelů převážně vztahují k jejich obtížím a nikoliv k délce jejich praxe od vystudování VŠ.

S ohledem na vnímání pregraduální přípravy lze obecně říci, že stejně jako v práci Šimoníka (1995) existuje souvislost mezi vnímanými problémy, špatně hodnocenou pregraduální přípravou a naopak. Ačkoliv jedna učitelka učící na ZŠ měla připomínky k akademické, tedy odborné biologické přípravě, která byla podle ní zbytečně podrobná, celkově si začínající učitelé této složky přípravy váží. Toto zjištění je v souladu s výsledky většiny prací, které se významem pregraduální přípravy zabývaly (viz např. Hesson, 2016; Kalhous & Horák, 1996; Salazar Noguera & McCluskey, 2017; Vítečková & Gadušová, 2015). Příčinou kladného hodnocení začínajících učitelů byly nabyté odborné znalosti, které ve svých hodinách mohli ihned využít. Z toho důvodu byly kladně hodnoceny také terénní exkurze, které tyto znalosti upevňovaly. Na chybějící znalosti z některých oblastí biologie, které si museli po nástupu do praxe doplnit, si stěžovali začínající učitelé, kteří si v rámci přírodovědecké fakulty prošli modulovým systémem biologické přípravy. V tomto směru tak tyto výsledky nekorespondovaly se zjištěním Kalhousa a Horáka (1996), že akademická složka přípravy je lépe hodnocena na fakultách nepedagogických.

Vzhledem ke vzácné kritice odborné biologické přípravy, byly i návrhy na změny ojedinělé. Kromě jednoho požadavku od učitelky ze ZŠ na zavedení častějších praktických exkurzí, pocházely další návrhy na změnu od učitelů připravovaných prostřednictvím modulového systému. Ti žádali, aby byl modulový systém zrušen a některé předměty upraveny tak, aby korespondovaly s učivem na ZŠ a SŠ. Nazírání začínajících učitelů na jejich odbornou biologickou přípravu jsem se pokusila graficky znázornit pomocí schématu v příloze č. 10.

Protipólem celkově kladně hodnocené odborné biologické přípravy se stala negativně hodnocená pedagogicko-psychologická příprava. Tento postoj začínajících učitelů je v souladu s prací Vítěčkové a Gadušové (2015) či Šimoníka (1995), naopak v rozporu s výzkumem Kalhouse a Horáka (1996). V tomto výzkumu hodnotili začínající učitelé nejhůře didaktickou přípravu. Zároveň zde nebyl pozorován žádný rozdíl mezi hodnocením začínajících učitelů z pedagogických a nepedagogických fakult, o kterých se zmiňuje Kalhous a Horák (1996). Podle začínajících učitelů je pedagogicko-psychologický blok nepřipraven na jednání se žáky či rodiči díky svému teoretickému charakteru a vzdálenosti od reality. Začátečníci tak nedokázali své teoretické poznatky uplatnit v praxi. Stejně to vidí také začínající učitelé ze studie Buchanana (2002). Jak Dias-Lacy a Guirguis (2017) uvádí, problémy s disciplínou žáků často vedou u začínajících učitelů ke vzniku stresu. Na tento stres pak začátečníci reagují vyhledáváním pomoci a rad u svých zkušenějších kolegů. Tak tomu bylo také u respondentů z této studie. Kolegové, uvádějící učitelé či vedení poskytovali začátečníkům rady, které však nebyly ve všech případech účinné. Zároveň na některých ZŠ měli s kázní žáků problém také zkušenější učitelé. Začínající učitelé cítili, že si ve většině případů musí poradit sami. Postupně si tak každý učitel, aniž by uplatnil poznatky z pedagogicko-psychologické přípravy, našel vlastní účinné postupy. Souhra těchto okolností tak umocňovala kritické nazírání na pedagogicko-psychologickou přípravu, která stála za dále blíže popsány a diskutovanými obtížemi.

Problémy v nastavení vztahu ve třídě či problémy s kázní jsou podle Kugela (1993) typické pro první fázi profesního vývoje učitele. Vzhledem k tomu, že se o těchto problémech zmiňovali začínající učitelé v souvislosti se svým nástupem do praxe, mohu jeho tvrzení potvrdit. Začínající učitelé se také zmiňovali o obtížích při řešení neočekávaných situací se žáky, jak uvádí např. Ulvik et al. (2009). O těchto dosud uvedených obtížích se zmiňovaly pouze učitelky ženy, a častěji ty, které nastoupily na ZŠ. Tento trend zvýšené nekázně na ZŠ je v souladu s výsledky prací Buchanana (2002) a Hesson (2016). Zároveň se jedná o příklad toho, jak některé nedostatečné dovednosti začínajících učitelů mohou být prohlubovány prostředím školy, o kterém se zmínil Fessler et al. (1984). Naopak učitelé muži neměli s kázní problémy díky svému fyzickému vzhledu (oba respondenti byli vysoké postavy), který vzbuzoval u žáků respekt. Vzhledem k této nepocit'ované obtíži se tak jeden z mužů k pedagogicko-psychologické přípravě vůbec nevyjadřoval. Naopak druhý si uvědomoval, že za své bezproblémové jednání se žáky vděčí svému fyzickému vzezření a jen minimálně přípravě. Jeho nazírání na pregraduální

přípravu tak bylo stejně kritické jako u učitelek žen. Začínající učitelé se pak kromě kázeňských problémů zmiňovali o dalších obtížích typicky souvisejících s výukou na ZŠ. Jednalo se např. o obtíže v jednání s problémovými rodiči, jak uvádí také práce Fantilliho & McDougalla (2009) či obtíže s výukou žáků se SVP. Začínající učitelé měli s výukou žáků se SVP obtíže bez ohledu na délku praxe, jak také potvrzuje studie Jensena et al. (2012). Z těchto důvodů tak byla pedagogicko-psychologická příprava nejkritičtěji hodnocena začínajícími učiteli ze ZŠ.

V souladu s prací Chesleyho a Jordan (2012) začínající učitelé uvedli, že vzdálenost od reality prohlubovali vyučující neznalí kontextu školy. Podle některých učitelů bylo právě to příčinou neuplatnitelnosti obsahu některých předmětů (např. speciální pedagogiky). K výuce zaměřené na jednání se žáky se SVP se vyjadřovali také učitelé z práce Chesleyho a Jordan (2012), kteří kritizovali, že nebyli na přístup k žákům se SVP připravováni. Jeden respondent z mé práce však s tímto názorem nesouhlasil, přestože ani on nebyl s přípravou v tomto směru spokojen. Uvedl, že ačkoliv byl na jednání s těmito žáky připravován, teoreticky uváděné postupy nebyly v praxi uplatnitelné. Proto i on hodnotil přípravu negativně. Pedagogicko-psychologická příprava byla i podle dalších učitelů z této práce zdrojem nefungujících postupů a falešných očekávání ohledně chování žáků. O zkrácených očekáváních se zmiňují také Swabey et al. (2010) či Salazar Noguera a McCluskey (2017). Naopak poznatky, které přirozeně vyvstávaly začínajícím učitelům v konkrétních situacích na mysl, pocházely z výuky realizované zážitkovou metodou využívající reflektivního učení a příkladů dobré praxe. Proto si této formy výuky učitelé cenili, stejně jako začínající učitelé z práce Švece (2006).

Návrhy na změnu v pedagogicko-psychologické přípravě se odvíjely od předchozích zkušeností začínajících učitelů. Ti, kteří měli zkušenosti s výukou prostřednictvím zážitkových metod, navrhli tuto formu výuky jako ideální způsob propojování teorie s praxí. Kromě hraní scének navrhovali možnost diskuze o situacích nahraných na videu, jak také uvádí Buchanan (2002). Začínající učitelé bez zkušenosti s touto formou výuky navrhli ve shodě se studií Salazar Noguera a McCluskey (2017), aby byla teorie s praxí propojována prostřednictvím příběhů a návodů vyučujících znalých kontextu školy či přímo samotnými učiteli z praxe. Zároveň doporučovali pravidelné návštěvy škol a průběžné reflexe zdejšího dění, které by propojení teorie a praxe pomohly. Stejně návrhy na změnu uváděli začínající učitelé z práce Buchanana (2002). Začínající učitelé, kteří měli pozitivní zkušenosti se spoluprací ZŠ/SSŠ a VŠ v rámci svého doktorandského studia uvedli, že by tuto spolupráci uvítali také v rámci pedagogicko-

psychologické přípravy. Podle nich by tato spolupráce mohla vést k přípravě více prakticky zaměřených obsahů těchto předmětů. Tento návrh byl unikátní nejen v rámci ostatních návrhů mé práce, ale také v rámci prostudovaných studií v rešeršní části práce. Grafické znázornění názorů začínajících učitelů na pedagogicko-psychologickou přípravu je možné zhlédnout v příloze č. 11.

Názory na didaktickou složku přípravy se lišily v závislosti na individuálně vnímaných obtížích a nedostatcích. O mezerách ve výukových dovednostech mluvili začínající učitelé od jednoho do pěti let praxe. V souvislosti s prvním rokem praxe začínající učitelé uváděli, že měli problémy s vysvětlováním učiva, volbou vhodných výukových metod a forem, ale také s určením adekvátního obsahu a rozsahu hodiny, za čímž stála jejich neznalost úrovně žáků. Právě o neznalosti úrovně žáků se zmiňuje také Katz (1972) v souvislosti s první fází profesního vývoje učitele, kterou označila jako fázi „přežívání“. Můžeme tedy říci, že výše uvedené problémy jsou pro fázi „přežívání“ typické. V dalších letech (první až třetí) se začínající učitelé nezmiňovali ani tak o problémech, jako spíš o vnímaných nedostatcích, které ve své výuce či přípravách díky průběžné reflexi pozorovali. Uváděli, že se snaží svou výuku zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žáků. Podle Fesslera et al. (1984) souvisí tyto vnímané nedostatky s fází „získávání kompetencí“, kdy se začínající učitelé snaží zdokonalit své učební dovednosti, využívané materiály a seznamují se s novými metodami a formami výuky. Tato fáze svým charakterem odpovídá fázi „konsolidace“ v modelu profesního vývoje Katz (1972). Nastává na konci prvního roku a spočívá ve snaze začínajícího učitele přizpůsobit výuku schopnostem a potřebám žáků, které měl možnost v předchozí fázi poznat.

Začínající učitelé profesně starší (od tří do pěti let) uváděli, že se dnes cítí ve své výuce poměrně jistí. Přesto si i oni byli stále vědomi toho, že na sobě musí dále pracovat, např. v rámci zdokonalování výuky některých náročnějších témat či ve více uvědoměném výběru učiva. Někdy nebyli schopni své nedostatky přesně konkretizovat a zmiňovali se o potřebě zpětné vazby. Jejich vnímání bylo odrazem fáze „nadšení a růstu“, kterou definoval Fessler et al. (1984) ve svém modelu profesního vývoje učitele. Tato fáze se od předchozí fáze (fáze „získávání kompetencí“, resp. „konsolidace“) liší zejména v tom, že ačkoliv mají učitelé stejně jako v předchozí fázi potřebu svou výuku stále zdokonalovat, na rozdíl od ní se již cítí ve své výuce jistí. Tato fáze „nadšení a růstu“ je obdobou fáze „obnovy“ v modelu profesního vývoje Katz (1972), která nastává kolem třetího až čtvrtého roku, což koresponduje i s mým zjištěním.

Začínající učitelé, kteří se zmiňovali o problémech a nedostatcích ve výukových dovednostech vztažených k fázi „přežívání“ či „získávání kompetencí“, resp. „konsolidace“ a zároveň neměli dostatečnou možnost si na VŠ tyto dovednosti osvojit v rámci mikrovyučování či jiných praktických cvičení, považovali nedostatečnou praktickou výuku za příčinu jejich nepřipravenosti. Na druhou stranu učitelé, kteří mikrovyučování absolvovali, a přesto se zmiňovali o mezerách ve výukových dovednostech vztažených k fázi „přežívání“, označili mikrovyučování za neautentické a neschopné připravit začínající učitele na tyto dovednosti. Často označovaným viníkem byl vyučující didaktického předmětu bez zkušenosti s výukou na ZŠ či SŠ, ale také prostý fakt, že výuka spolužáků není to samé jako výuka žáků, jak uvedli také respondenti ze studie Buchanana (2002). Kromě toho stál za neautenticitou mikrovyučování také chybějící časový pres, který jednu učitelku po nástupu do praxe nemile překvapil, až by se dalo říci „šokoval“. O šoku z reality jako o důsledku střetu reality a očekávání, které si učitel v průběhu své pregraduální přípravy vytvořil, se zmiňuje také Veenman (1984) či Friedman (2000).

Návrhy na změny v rámci didaktické přípravy se tak lišily, stejně jako se lišily názory na přípravu. Začínající učitelé, kteří si uvědomovali mezery ve svých výukových dovednostech, a zároveň neměli možnost si je v rámci didaktických předmětů prakticky osvojit, navrhovali zavedení mikrovyučování. Podle nich by mikrovyučování mohlo jejich nedostatky zmírnit. Naopak začínající učitelé, kteří se navzdory své zkušenosti s mikrovyučováním potýkali s nedostatky spadajícími do fáze „přežívání“, považovali za jediný možný způsob osvojení výukových dovedností praktickou výuku v rámci pedagogických praxí. Podle nich by se však musela podoba pedagogických praxí změnit, jak bude uvedeno dále v příslušném odstavci o pedagogických praxích.

Začínající učitelé, kteří si mikrovyučováním prošli a zároveň se nezmiňovali o mezerách ve výukových dovednostech v rámci fáze „přežívání“, je oceňovali jako cenný zdroj těchto dovedností. Drobné nedostatky, které si tyto učitelky ve své výuce uvědomovaly, a kvůli kterým se snažily své přípravy a hodiny dále upravovat, považovaly za přirozenou součást profesního vývoje učitele, a proto neměly na jejich kladné hodnocení mikrovyučování vliv. Jejich podpora nebyla výrazně odlišná od předchozích dvou skupin, zároveň ani délkou praxe se od předchozích skupin nelišily. Jediné, co měly tyto učitelky společného, byla absolvovaná VŠ. Je tedy otázkou, zda mikrovyučování probíhající na této VŠ skutečně stála za vyhnutím se obtížím souvisejícími s fází „přežívání“. Je také možné, že vyšší „účinnost“ mikrovyučování je pouze zdánlivá vlivem nedostatečné sebereflexe

učitelek, o které se také zmiňuje Dropkin a Taylor (1963) či Šimoník (1995). V neposlední řadě mohou být za tyto výsledky zodpovědné jiné skryté faktory, které nebyly mnou postřehnuty (např. individuální dispozice) a které mohou, jak uvádí Fessler et al. (1984), profesní vývoj ovlivňovat.

V souvislosti s prvními roky praxe (první dva roky) se začínající učitelé zmiňovali o problémech týkajících se nedostatku času a naplňování tematického plánu. Příčinou byl jednak nedostatek praktických zkušeností a zároveň skutečnost, že si většinu materiálů museli sami kompletně vytvořit. To, že plánování výuky, a tedy naplňování tematického plánu je nejtěžší pro učitele v jejich prvním roce, potvrdil také výzkum Choy et al. (2013). Začínající učitelé většinou nepřisuzovali tyto problémy pregraduální přípravě, ale považovali je za přirozenou součást jejich nezkušenosti. Výjimkou byla již zmíněná učitelka, která byla nedostatkem času „šokována“. Kromě přiblížení pedagogických praxí realitě, jak ještě bude uvedeno, by uvítala, kdyby jí byl čas v počátcích ušetřen již předpřipravenými hodinami z didaktické výuky.

Ačkoliv v prvním roce praxe bylo hlavní starostí začínajících učitelů připravit veškeré materiály pro výuku tak, aby výuka naplnila požadavky školy, zároveň do příprav učitelů vstupovaly jejich představy o výuce. Začínající učitelé uvedli, že chtějí, aby žáky hodiny bavily a rozvíjely, což vyžadovalo důkladnější a časově náročnější přípravy hodin. Všichni učitelé se zmiňovali o tom, jak jim didaktická příprava poskytla mnohé tipy a nápady pro výuku. Tyto nápady se často týkaly laboratorních cvičení, ale např. i toho, jak vyučovat náročnější témata. Někteří se zmiňovali o přípravě různých materiálů k výuce či laboratorním pracím. Jelikož nápady a tipy umožnily učitelům naplnit jejich představy o výuce a zároveň jim spolu s předpřipravenými materiály ušetřily množství času, byla tato složka didaktické přípravy nejvíce oceňována. O jejím významu se vyjadřovali obzvláště učitelé, kteří přírodopis vyučovali na ZŠ sami, a neměli se tak od koho ve své výuce inspirovat. Jak už bylo v předchozím odstavci zmíněno, učitelé, kteří ve svých počátcích cítili časovou tíseň, navrhovali, aby byl na přípravu těchto materiálů kladen větší důraz. Navíc s ohledem na jejich představu o výuce žádali, aby byly častěji uváděny nápady na vysvětlení náročnějšího učiva žákům. O tom, že začínající učitelé stojí o nápady a tipy pro zajímavé a nápadité hodiny, se zmiňuje také Spencer et al. (2018), který tuto „potřebu“ řadí na třetí místo za potřebu emocionální podpory a zlepšení se v udržení kázně.

Kvůli problémům s hodnocením žáků, byla didaktická příprava odsuzována pro svou teoretickou výuku. Naopak začínající učitelé, kteří byli na hodnocení žáků připravováni prakticky, pak tuto zkušenost hodnotili kladně. Z těchto důvodů tak učitelé

navrhovali praktické osvojování těchto dovedností. V tomto případě tak můžeme potvrdit výsledky prací Chesleyho a Jordan (2012), Salazar Noguera a McCluskey (2017) či Sandoval-Lucero et al. (2011), které uvádí, že začínající učitelé zaujímají negativní postoj k teoretické a pozitivní postoj k praktické výuce. Za vyzdvihnutí také stojí skutečnost, že si začínající učitelé uvědomovali náročnost této činnosti již ve svém prvním roce praxe, ačkoliv to ještě ve studii Šimoníka (1995) nebylo zcela běžné.

Ve shodě se studií Vítěčkové a Gadušové (2015) se velké množství začínajících učitelů zmiňovalo o problémech s administrativou. Tyto problémy byly důsledkem nezaměření didaktické přípravy na tuto oblast učitelových povinností. Díky přítomnosti podpory kolegů, uvádějících učitelů či vedení však většinou byly tyto obtíže snadno řešitelné. Zároveň většině začínajících učitelů připadaly administrativní povinnosti pro danou školu příliš specifické, než aby se daly tyto dovednosti cvičit předem na VŠ. Pouze tři začínající učitelé navrhli zavedení výuky administrativy v rámci didaktických předmětů. Jelikož si však odlišnost administrativy v rámci každé školy uvědomovali také, navrhovali, aby byli na VŠ alespoň v přehledu seznámeni s administrativními a dalšími právními povinnostmi učitele. Nebylo pozorováno, že by byly názory začínajících učitelů v této věci ovlivněny kvalitou podpory, která jim byla v rámci administrativních povinností nabídnuta. Z toho vyplývá, že ani dobrá podpora nezabrání některým začínajícím učitelům v pocitu, že by měli být v administrativních povinnostech lépe připraveni. V příloze č. 12 je uvedeno schéma, které nazírání začínajících učitelů na didaktickou přípravu, znázorňuje.

To, jak začínající učitelé vnímali vliv pedagogických praxí na jejich počátky, bylo znovu ovlivněno jejich problémy. Největší kritika opět pocházela od začínajících učitelů, kteří si uvědomovali své počáteční obtíže spojené s fází „přežívání“ nebo od těch, kteří po svém nástupu zažili „šok“ z časové tísně. To, že si neosvojili účinné výukové metody a formy a nenaučili se tak učivo efektivně předávat, přisuzovali krátkému trvání pedagogických praxí, jak také soudili respondenti z práce Salazar Noguera a McCluskey (2017). Podle jedné učitelky mohlo za šok z nedostatku času absolvování průběžných praxí, které se vyznačovaly svou pozvolností a vzdáleností od reality. Jinými slovy tedy došlo k tomu, o čem se zmiňuje Hesson (2016) - neposkytnutí opravdového obrazu reality. Tito začínající učitelé proto navrhovali, aby došlo k prodloužení pedagogických praxí, stejně jako navrhli respondenti v práci Buchanana (2002). Delší pedagogické praxe by začínajícím učitelům umožnily naleznout styl výuky, ověřit účinnost své výuky a připravit na skutečnou realitu. Začínající učitelé mluvili o prodloužení pedagogických praxí na půl až jeden rok či o začleňování více souběžných praxí po celou dobu studia. Takováto

integrace pedagogických praxí by zároveň umožnila propojit teorii s praxí, ať už v rámci didaktické či pedagogicko-psychologické přípravy. Právě o účinnosti cyklického střídání teoretické a praktické výuky se zmiňuje také Sandoval-Lucero (2011). Jedna z učitelek také uvedla, že díky v hodinách přítomnému fakultnímu učiteli neměla možnost rozvinout své dovednosti v jednání se žáky. Dlouhodobé roční praxe, v jejichž hodinách by nebyl fakultní učitel vždy přítomen a jeho funkce by odpovídala spíše funkci uvádějícího učitele, by podle ní mohly přispět v rozvinutí této dovednosti. Její návrh byl inspirován německým systémem připravujícím budoucí učitele ve dvouleté praktické výuce zvané referendariát, který blíže popisuje např. Sandfuchs (2013). Výuku ve třídě bez fakultního učitele navrhovali také respondenti z práce Hesson (2016).

Ve vzorku respondentů byla také přítomna učitelka, která jako mnoho ostatních absolvovala pouze praxe souběžné, které probíhaly každý den několik hodin po dobu cca tří týdnů. Tato učitelka upozorňovala v souvislosti s prvním rokem praxe na své nedostatečně rozvinuté dovednosti zprostředkovat zajímavou výuku, za něž podle ní mohl velmi rychlý průběh těchto pedagogických praxí. Dle jejích slov jí pedagogické praxe neumožnily o vlastní výuce přemýšlet a rozvíjet své dovednosti ještě před nástupem do skutečné praxe. Tato učitelka proto jako jediná navrhla, aby byly pedagogické praxe pozvolnější a více se dbalo na trénink dovedností předávat učivo namísto schopností „přežít“. Konkrétně uváděla, aby student učitelství nepřipravoval ze dne na den několik VH, ale pouze jednu či dvě, které by měl možnost lépe propracovat. Vzhledem k tomu, že ostatní začínající učitelé z této i jiných prací (např. Buchanan, 2002; Grudnoff, 2011; Hesson, 2016) tíhli spíše k přibližování pedagogických praxí k realitě, než k jejímu oddalování, byl tento návrh poměrně unikátní. Přesto ani tato učitelka nestála o úplné odtržení pregraduální výuky od reality. Spolu s některými dalšími učiteli, kteří se zmiňovali o problémech v jednání se žáky, navrhovala navyšování časové dotace náslechnů u zkušených učitelů jako způsob přibližování reality. Tato zkušenost by podle nich napomohla v osvojování strategií jednání se žáky či výukových metod a forem, o čemž se zmiňuje také Buchanan (2002). Předpokladem pro nabytí těchto dovedností by však musela být přítomnost reflexe realizující se s vyučujícími na ZŠ/SS či VŠ po každé náslechnové hodině. Tyto názory jsou opět ve shodě s tvrzením Švece (2006), z něhož vyplývá, že začínající učitelé nestojí o pouhé setkávání se s určitými situacemi, ale potřebují o konkrétních situacích blíže přemýšlet a reflektovat je.

Ve shodě s pracemi Grudnoff (2011) a Swabey et al. (2010) byly pedagogické praxe dále kritizovány za to, že začínající učitele nepřipravily na jiné dovednosti, než je

pouhá výuka. Kritika se opět odvíjela od vnímaných problémů, v tomto případě problémů s administrativou třídního učitele. Jak už bylo naznačeno, navrhovaným řešením tohoto problému bylo začlenění výuky administrativy v rámci některého didaktického předmětu.

Začínající učitelé, kteří si uvědomovali pouze své nedostatky typické pro fázi „získávání kompetencí“, resp. „konsolidace“, byli se svými pedagogickými praxemi spokojeni. Důvodem byl pocit začínajících učitelů, že jim praxe poskytly základní výukové dovednosti, které ve svých počátcích využili, což je v souladu s výsledky Sandoval-Lucero (2011). Kromě toho skutečnost, že si učitelé uvědomovali omezenosti pedagogických praxí v přípravě hotového učitele, stálo za jejich kladným nazíráním na pedagogické praxe. Jedna učitelka uvedla, že jí pedagogické praxe zprostředkovaly pojetí učitele. To pak mělo v souladu s výsledky práce Salazar Noguera a McCluskey (2017) výrazný motivační charakter, což vedlo k pozitivnímu hodnocení praxí. Jeden z respondentů pak na svých pedagogických praxích ocenil zkušenost s výukou v problémové třídě, díky níž neměl po nástupu do skutečné praxe s kázní žáků problémy. Přáním tohoto učitele tak bylo, aby se pedagogické praxe v problémových třídách staly běžnou součástí pregraduální přípravy všech budoucích učitelů. Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na pedagogické praxe je součástí přílohy č. 13.

Na základě výše uvedených zjištění tak mohou souhlasit s Gillernovou (2003), podle níž klade pregraduální příprava velký důraz na odborné a didaktické schopnosti budoucích učitelů, zatímco na sociálněpsychologické dovednosti zapomíná. Podle Shulmana (1987) jsou předpokladem kvalitních dovedností učitele jeho znalosti, které je možné získat přejímáním teorie či zažíváním situací a jejich zoběčňováním do teorie. Této skutečnosti si byli začínající učitelé vědomi, zároveň však nepovažovali první způsob získávání znalostí za účinný. Není tedy divu, že se návrhy na změnu pregraduální přípravy nejčastěji týkaly pedagogicko-psychologického bloku, v rámci něhož by učitelé ocenili častější setkávání se s realitou, ať už prostřednictvím příběhů, simulací či náslechnů, které by jim teorii zprostředkovaly.

Přesuneme-li svou pozornost z vlivu pregraduální přípravy na vliv podpory školního prostředí, je v první řadě důležité uvést, že bez ohledu na charakter problémů přisuzovali začínající učitelé ve svých počátcích největší význam podpoře osobní. Toto zjištění je ve shodě s výsledky Spencera et al. (2018), který označil potřebu emocionální podpory jako nejčastěji zmiňovanou potřebu začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe. Není tedy divu, že si začínající učitelé ve svých počátcích nejvíce vážili přátelského a ochotného přístupu svých uvádějících učitelů, kolegů a vedení. Jejich výpovědi tak

odpovídaly výsledkům práce Ulvik et al. (2009), podle nichž pouhé uvědomování si dostupnosti podpory, vzbuzovalo v začínajících učitelích pocit bezpečí, který byl pro jejich počátky klíčový. Dostupnost a ochota pomoci se proto staly hlavními kritérii hodnocení.

Začínající učitelé, kterým byl přidělen dostupný a ochotný uvádějící učitel stejné či odlišné aprobace, se na něj nebáli obracet se svými otázkami. Jejich dotazy se nejčastěji týkaly administrativy, způsobu předávání učiva nebo jednání se žáky či rodiči. Jejich vyřešení následně vyvolávalo pocit osobní i profesní podpory stejně jako u začínajících učitelů v práci Bickmore a Bickmore (2010). Vzhledem k tomu, že k vyřešení problémů napomohl spíše dostupný uvádějící učitel odlišné aprobace než nedostupný učitel biologie, byla podpora uvádějícími učiteli odlišné aprobace hodnocena celkově lépe. To je v souladu s prací Harrison et al. (2006), podle nichž má na spokojenost začínajících učitelů větší vliv dostupnost a ochota uvádějících učitelů než shodnost jejich aprobace. Naopak výsledky mé práce nepotvrdily zjištění McCormack et al. (2006), že začínající učitelé hodnotí přidělení uvádějícího učitele - ředitele či zástupce ředitele negativně. Ačkoliv se v jednom případě stala uvádějící učitelkou zástupkyně ředitele, začínající učitel si její pomoci vážil. Důvodem byl nejspíš fakt, že ji učitel považoval spíše za poradní než kontrolní orgán. Většina začínajících učitelů považovala za samozřejmé, že si o pomoc musí říci, a že tím aktivním ve vztahu začínající učitel - uvádějící učitel musí být oni sami. Pouze jedna učitelka upozornila na možná rizika tohoto přístupu, když jí její uvádějící učitelkou nebyly poskytnuty informace o jejích povinnostech, což následně vedlo k drobným obtížím.

Naopak začínající učitelé, kterým byl přidělen uvádějící učitel neochotný, špatně dostupný nebo žádný, se obraceli o pomoc na své kolegy. V případě jejich ochotné pomoci pak nebyla celková podpora hodnocena o nic hůř než podpora zprostředkovaná uvádějícím učitelem, jak také potvrzuje práce Andrews a Quinna (2005) či Fantilliho a McDougalla (2009). Neformální pomoc kolegů kompenzovala chybějící podporu uvádějícího učitele, a proto začínající učitelé bez přiděleného uvádějícího učitele nevyžadovali jeho přidělení. Někteří začínající učitelé spatřovali v nepřidělení uvádějícího učitele pozitiva v podobě volnosti, která byla pro ně motivující v další práci na sobě. O tomto pozitivním účinku vnímané autonomie hovoří také Consuegra et al. (2014) či Ulvik et al. (2009). Podle nich umožňuje přiměřená míra volnosti hledat svá vlastní řešení, což může začínajícím učitelům přinášet pocit úspěchu a s ním i motivaci do další práce. Na druhou stranu nemusí být chybějící podpora uvádějícího učitele neformální podporou kompenzována, jak se také v jednom případě stalo. Důvodem byla zejména špatná dostupnost kolegů k neformálním

radám a pomoci. O negativních náhodnosti a neorganizovanosti neformální podpory mluví také Consuegra et al. (2014). Za těchto okolností a v tomto jediném případě tak bylo přidělení uvádějícího učitele vyžadováno. Nazírání začínajících učitelů na podporu uvádějících učitelů je znázorněno schématem v příloze č. 14.

Velká část začínajících učitelů ze ZŠ byla jediným učitelem přírodopisu na škole. S mnohými obtížemi, které se specificky vázaly k jejich aprobaci, se tak museli vypořádat sami. Většina učitelů tuto skutečnost brala jako přirozenou součást výuky na ZŠ, se kterou není možné nic dělat. Přesto tři začínající učitelé uvedli, že by uvítali, kdyby měli kolegu stejné aprobace, se kterým by mohli spolupracovat. Tuto spolupráci by ocenili nyní vzhledem k fázi „nadšení a růstu“, ve které se nyní nachází a pro kterou je typická jistota ve výuce, ale také touha inspirace svými kolegy, např. v rámci vzájemných hospitací, jak uvádí Katz (1972). Ocenili by ji však také ve svých počátcích, kdy by jim reflektivní rozhovory týkající se výuky přírodopisu či náslechy u těchto učitelů pomohly v jejich obtížích souvisejících s fází „přežití“. Naopak začínající učitelé, kteří se nacházeli ve fázi „konsolidace“, resp. „získávání kompetencí“ tzn., že cítili potřebu svou výuku dále zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žákům a zároveň kolegu biologie také neměli, nic takového neuváděli. Ačkoliv Katz (1972) hovoří o tom, že se s profesní vyspělostí mění forma žádané podpory (od rad a náslechů k hospitacím), výsledky mé práce naznačují, že se s rostoucí zkušeností učitelů může měnit také žádaný zprostředkovatel podpory. Tedy že si zkušenější začínající učitelé uvědomují výhod, které jim kolega stejné aprobace může v jakékoliv fázi profesního rozvoje přinést. K potvrzení této hypotézy by však bylo třeba kvantitativního šetření.

S ohledem na vnímané obtíže se začínající učitelé nejčastěji zmiňovali o významné podpoře kolegů, případně uvádějících učitelů či vedení v rámci administrativy. S ní se údajně setkali všichni začínající učitelé až na jednoho. Tato zjištění potvrzují výsledky prací Andrews & Quinna (2005) a Selzer (2000), podle kterých je začátečnickovo seznámení se školou jednou z nejčastějších forem podpory. Vzhledem ke specifické podobě administrativy mezi jednotlivými školami považovali učitelé profesní podporu v této oblasti za nezbytnou a nepřítomnost této podpory byla považována za nedostatek. Na druhou stranu, i když byli začínající učitelé v této činnosti podporováni, jednalo se o časově náročnou činnost, která, jak uvádí McCormack a Thomas (2003), bránila profesnímu rozvoji učitelů. Jedna učitelka se proto inspirovala školským systémem v zahraničí a navrhla, aby byla zavedena role administrátora, který by zodpovídal za veškerou administrativu na škole.

V souvislosti s vnímanými mezerami ve výukových dovednostech žádala většina začínajících učitelů své uvádějící učitele, případně kolegy o rady. Přestože si mnozí z nich uvědomovali výhod vzájemných hospitací, které by jim v jejich obtížích mohly napomoci, jen malá část z nich se vypravila na své kolegy podívat a pouze jediný učitel žádal svého uvádějícího učitele, aby jeho hodinu navštívil. Vyhledávání náslechu, případně hospitací bylo často motivováno nejen touhou zdokonalit své profesní kompetence, ale v úplných počátcích také osobní potřebou ověřit si správnost svých postupů. Jak Spencer et al. (2018) uvádí, toto „ověření vlastní účinnosti“ napomáhá zvýšit vnímanou jistotu nováčka a je tedy formou emocionální podpory. O hospitace nežádali zejména začínající učitelé, na jejichž škole nebyla tato forma podpory běžná. Touha nevybočovat a zapadnout do kolektivu, o které se zmiňuje Haggarty et al. (2011), byla pravděpodobně motivem jejich jednání. Zejména začínající učitelé na počátku své kariéry (ale někteří také s tříletou praxí) se zmiňovali o nervozitě, kterou v nich hospitace, díky jejich nejistotě vyvolávají. Ve snaze o udržení emoční pohody tak začínající učitelé hospitace nevyhledávali, což ve své práci potvrdil také Caspersen a Raaen (2014). Jediný, kdo vzájemné hospitace ve svých počátcích vyhledával, byl učitel, který měl již v době nástupu za sebou tři roky praxe. Je možné předpokládat, že pocit nejistoty mu ve vyhledání podpory nebránil. Zároveň se také nezdráhal jít proti zaběhnutému pořádku, jelikož vzájemné hospitace nebyly na jeho škole příliš časté. Fox et al. (2010) uvedl, že začínající učitelé si přenášejí z předchozích škol zažitě sociální normy, které pak mohou mít vliv na jejich zapojení ve vlastní podpoře na nové škole. Je možné předpokládat, že předchozí zkušenosti tohoto učitele mohly mít takovýto účinek.

Z výše uváděných důvodů tak byly neformální diskuze s uvádějícími učiteli, kolegy či vedením jednou z nejčastěji zmiňovaných forem podpory, kterou začínající učitelé získali a následně hodnotili. Oceňovali ji jako okamžitý zdroj pomoci přizpůsobený potřebám začínajícího učitele, jak uvedli také Ulvik et al. (2009). Jeden respondent se také zmínil o kolegiálních schůzkách formálních, v rámci nichž byly řešeny aktuální problémy učitelů související s výukou. Podle Consuegra et al. (2014) spočívají rizika formální podpory nejčastěji v její nezaměřenosti na potřebné oblasti rozvoje nebo neefektivní organizaci. Vzhledem k tomu, že se učitel o žádných těchto rizicích nezmiňoval, byly formální schůzky s kolegy oceňovány. Vnímání kolegiální podpory znázorňuje schéma v příloze č. 15.

Zaměříme-li se na hodnocení hospitací, které začínající učitelé většinou proaktivně nevyhledávali, ale se kterými se setkávali minimálně v rámci hospitací ze strany vedení,

můžeme říci, že byly oceňovány jako zdroj profesní podpory. Podle respondentů jim hospitace pomohly zdokonalit jejich výukové dovednosti a oceňovány byly i navzdory vnímané nervozitě. Takto pozitivně však byly hodnoceny jen v případě, že poskytovaly zpětnou vazbu, a pokud hospitace vedení neměly pouze kontrolní funkci. Katz (1972) uvádí, že vzájemné hospitace nejvíce vítají začínající učitelé kolem třetího až čtvrtého roku, kteří procházejí fází „obnovy“, resp. fází „nadšení a růstu“ v modelu profesního rozvoje Fesslera et al. (1984). V této práci však byly hospitace oceňovány také začínajícími učiteli, kteří se nacházeli ve fázi „konsolidace“, resp. „získávání kompetencí“. Jak však Katz (1972) v souladu s mými výsledky uvádí, rady, příp. náslechy byly u těchto začínajících učitelů stále považovány za podporu číslo jedna. Náslechy byly ceněny nejen jako zdroj inspirace, ale také, jak Spencer et al. (2018) uvedli, jako zdroj emocionální podpory. Ta, jak vyplynulo z výpovědí učitelů z mé práce či práce McCormack et al. (2006), posiluje sebevědomí, což může motivovat k dalšímu profesnímu učení.

Význam hospitací nebyl doceněn pouze v jednom případě. Důvodem byl fakt, že se učitelka zmiňovala zejména o obtížích nastavení vztahu ve třídě, nezmiňovala se však o žádných výukových problémech, jak bychom vzhledem k její krátké praxi očekávali. V tomto případě je pravděpodobné, že si učitelka existenci výukových problémů nemusela přes obtíže s kázní vůbec uvědomit. Jak Pišová s Duschinskou et al. (2011) uvádí, předpoklad, aby učitel nevnímal prostředí nepřátelsky, musí být splněn předtím, než může přejít do další fáze, ve které dochází k osvojování základních dovedností učitele. Jinými slovy: bez kázně a pořádku ve třídě se učitel zpravidla nezajímá o účinnost výuky a snaží se nastolit kázeň. Hospitace tak byly učitelkou považovány za neautentické a omezené oproti radám, které dokáží naplnit aktuálně pocíťované problémy (problémy s kázní, problémy s časem), které se v rámci „zidealizovaných“ hospitací, jak je sama učitelka označila, neprojeví. V tomto případě byly rady jako zdroj inspirace upřednostňovány také před náslechy. Ačkoliv Clark a Byrnes (2012) či Selzer (2000) uvádí, že důvodem upřednostňování rad před náslechy může být časová tíseň, o tomto důvodu se respondentka z mé práce nezminila. Vzhledem k časové náročnosti prvního roku však není možné tento důvod vyloučit.

Jelikož začínající učitelé považovali vzájemné hospitace za dobrou příležitost ke zlepšování svých výukových dovedností či jednání se žáky, navrhovali jejich zavedení do praxe. Ti, kteří se zpočátku cítili nejistí a zároveň náslechy ani vzájemné hospitace nebyly na jejich škole běžné, navrhovali, aby byly vzájemné hospitace zavedeny. Podmínkou však bylo, že jim budou zpočátku předcházet náslechy u zkušenějších kolegů.

Jedna učitelka, která nebyla ve svých počátcích téměř vůbec podporována, se však nebránila zavedení vzájemných hospitací již od samého počátku. Ačkoliv přiznala, že by jí nejistota také nebyla zpočátku příjemná, považovala vzájemné hospitace za jediný účinný způsob, jak podpořit profesní vývoj již od nástupu do praxe. Proto by byla ochotna nervozitu překonat. Dodala však, že takto intenzivní spolupráci si dokáže představit spíše v pregraduální přípravě v rámci dlouhodobých praxí vzhledem k tomu, že ve skutečné praxi již pro to není dostatek času. Zavedení vzájemných hospitací navrhovali také začínající učitelé ve fázi „nadšení a růstu“, respektive „obnovy“, kteří si byli svou činností již více jistí, avšak svou výuku by chtěli dále zdokonalovat. Toto zjištění je v souladu s výsledky Katz (1972). Nazírání začínajících učitelů na hospitace uvádějících učitelů, kolegů a vedení je znázorněno ve schématech, která jsou součástí příloh č. 14, 15 a 16.

S ohledem na podporu vedoucích pracovníků školy začínající učitelé oceňovali, když jim ulehčili jejich profesní začátky nepřidělením třídnictví, poskytnutím vhodného materiálního zázemí, na ZŠ pak nepřidělením neaprobovaného předmětu nebo zavedením preventivního opatření, které snímalo některé povinnosti z beder začátečníků. Příkladem tohoto preventivního opatření bylo např. zmiňované pravidlo „tři e-mailů“, které mělo předcházet problémům v komunikaci s rodiči. Přestože na mnohých školách nebyly pracovní podmínky začínajícím učitelům takto nakloněny, začínající učitelé vedení nic nevytýkali, jelikož svůj statut začínajícího učitele nepovažovali za něco, co by vedení mělo povinnost zohledňovat. Začínající učitelé celkově brali materiální zázemí školy jako danou skutečnost, se kterou se mohou různými způsoby vypořádat sami či prostřednictvím svých kolegů, ačkoliv v ideálním případě by samozřejmě ocenili zlepšení situace, jak uvádí např. Bezzina (2006), Fantilli a McDougall (2009) či Selzer (2000). Ačkoliv byla jejich kritika poměrně umírněná, zaměřovala se na obdobné oblasti, jak ve svých pracích zmiňuje např. Fantilli a McDougall (2009), McCormack et al. (2006), McCormack a Thomas (2003) či Selzer (2000), tedy na nadměrné množství administrativní činnosti a nedostatek materiálního zázemí. Podle některých začínajících učitelů tato negativa přinášela také pozitiva v podobě volnosti, která motivovala do další práce, jak poznamenává také Consuegra et al. (2014). Pouze v případě neřešitelných problémů s technikou či nedostatečným prostorovým zázemím školy vyjadřovali začínající učitelé větší míru znepokojení nad stavem věci, z čehož však opět nikoho nevinili. Vnímání materiálního zázemí začínajícími učiteli je znázorněno ve schématu v příloze č. 17.

Viněno bylo vedení, a v jednom případě pak také uvádějící učitel, pouze v případě nedostatečného neseznání s pravidly a normami školy, jak uvedl také McCormack

a Thomas (2003). To totiž u některých učitelů vedlo k opomenutí některých jejich povinností či k pocitu nejistoty, o kterém se zmiňoval také Selzer (2000), a který byl podle jedné učitelky příčinou kázeňských obtíží. Naopak přítomnost pevného vedení, které svým zaměstnancům poskytovalo jasné organizační pokyny a pravidla, učitelé ocenili kvůli vnímanému pocitu jistoty. Ještě více byla oceněna možnost se na tvorbě pravidel podílet, což podle Darling-Hammond (2003) vede k navyšování pozitivního klimatu školy. Pozitivní klima bylo také podporováno vstřícností a dostupností vedení, které podporovalo začínající učitele v jejich aktivním vyhledávání pomoci. Toto zjištění je ve shodě s tvrzením Erauta (2004), že pozitivní klima podporuje motivaci začínajících učitelů v další práci na sobě. Vedení, které neoddělovalo svůj profesní a osobní život, čímž částečně zhoršovalo klima na škole, tak bylo v jednom případě kritizováno.

Na základě výše uvedeného je logické, že začínající učitelé, kteří nebyli s pravidly, normami a svými povinnostmi po nástupu do praxe seznámeni, si přáli, aby jim byly tyto informace na začátku i v průběhu roku předávány. Toto zjištění je ve shodě s názory začínajících učitelů z prací Selzer (2000) a Ulvik et al. (2009). Dále pak učitelka, která na jejich škole vnímala zhoršování klimatu vlivem přespříliš přátelských vztahů ředitelky se zaměstnanci, by ocenila, pokud by vedení školy bylo více autoritativní.

Někteří učitelé se účastnili formálních školení, která byla vedením školy pouze zprostředkovávána. Vzhledem k tomu, že byla tato školení dobrovolná a učitel si mohl oblast zaměření vybrat dle svých potřeb, ocenili tuto formu podpory všichni. Drobné výhrady byly pouze k dopolednímu času konání, který jedné učitelce s ohledem na její obtíže s naplňováním tematického plánu, příliš nevyhovoval. Právě o času jako nepříteli počátečního profesního rozvoje mluví také Bezzina (2006). Naopak školení v rámci celého kolektivu, pro něž byl čas speciálně vyhrazen a jejich zaměření určeno, zase měla podle jedné učitelky nevýhodu v tom, že ne vždy vyhovovala profesním potřebám začátečníka. O tomto častém riziku formálních školení se zmiňují také Consuegra et al. (2014). Učitelka proto uvedla, že by spíše než školení zaměřená na administrativní záležitosti ocenila školení více praktická, která by jí např. pomohla s aktuálním problémem výuky žáků se SVP. Žádané zaměření podpory je v souladu s názory učitelů z práce Selzer (2000), kteří uvedli, že by ocenili kurzy zaměřené více na jednání se žáky, příp. s rodiči. Schéma znázorňující vnímání podpory vedení školy začínajícími učiteli je součástí přílohy č. 16.

Jak už bylo zmíněno, aktivity o nízké intenzitě převažovaly nad aktivitami o intenzitě vysoké. Podle Stansbury a Zimmerman (2000) jsou aktivity o nízké intenzitě zdrojem zejména emocionální podpory, zatímco aktivity o vysoké intenzitě pak podpory

profesní. Zároveň Spencer et al. (2018) uvádí, že hlavní potřebou začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe je potřeba emocionální podpory. Spojíme-li tato dvě tvrzení dohromady a porovnáme je s výsledky mé práce, není překvapivé, že čerství začínající učitelé měli ke své podpoře méně výhrad než začínající učitelé zkušenější. Zatímco emocionální podpora byla prostřednictvím aktivit o nízké intenzitě zajištěna téměř ve všech případech, profesní podpora zajišťovaná především méně častými aktivitami o vysoké intenzitě scházela zejména učitelům ve fázi „nadšení a růstu“, resp. „obnovy“. Proto tito učitelé častěji nacházeli ve své podpoře nedostatky a žádali zavedení vzájemných hospitací jako zdroj profesní podpory. Na druhou stranu zavedení aktivit o vysoké intenzitě v prvním roce praxe vedlo ke smíšeným názorům. Zatímco jeden učitel tuto podporu oceňoval, druhá učitelka upřednostňovala možnost okamžité a dostupné pomoci v případě potřeby. Na základě těchto zjištění tak můžeme říci, že nic není absolutní, a jak už Bickmore a Bickmore (2010) naznačili, podpora školního prostředí by měla být přizpůsobena individuálním potřebám začínajících učitelů. Naplnění tohoto požadavku pak může být nejnadhěji provedeno tím, že podpora školního prostředí bude pestrá a bude zajišťována různými formami a aktivitami.

Ačkoliv byla podpora mnohých začínajících učitelů téměř neorganizovaná a ve většině případů tak zcela náhodná, byl jejich postoj k pregraduální přípravě kritičtější než k samotné podpoře školního prostředí. Důvodem může být skutečnost, že ačkoliv si začínající učitelé uvědomovali přirozený proces profesního vývoje, který lze připodobnit chůzi po žebříku, byli ve svých počátcích velmi překvapeni, jak nízkou startovní pozici jim pregraduální příprava na tomto pomyslném žebříku zajistila. Přestože si začínající učitelé uvědomovali, že podpora školního prostředí má v chůzi po tomto žebříku napomáhat, často na mě z jejich výpovědí působilo, že podporu na své škole považovali za výsadu a projev dobré vůle, než za svůj nárok. Bohužel situace dnešní doby tomuto pocitu začínajících učitelů přímo nahrává, vzhledem k tomu, že legislativně nejsou nováčkům žádná privilegia zaručena. Přitom by dle mého názoru mělo být samozřejmostí, že nejen pregraduální příprava, ale i podpora školního prostředí se postará o to, aby byl profesní start pro nastupující učitele co nejnadhěji.

Tato práce se snažila poskytnout komplexní vhlad do problematiky vzdělávání a dalšího profesního rozvoje začínajících učitelů. S ohledem na šíři záběru však nebylo možné prozkoumat názory na jednotlivé části pregraduální přípravy a podpory školního prostředí do takové hloubky, jak by si skutečně zasloužily. Přitom tato oblast výzkumu v sobě skrývá velký aplikační potenciál. Zjištěné výsledky mohou posloužit

ke zdokonalení vysokoškolských vzdělávacích programů budoucích učitelů a také podpůrných programů pro začínající učitele na samotných ZŠ či SŠ. Je však potřeba více výzkumů, které se budou pregraduální přípravou a podporou školního prostředí zabývat více detailněji a zejména v těch oblastech, které začínající učitelé v této i jiných pracích označili za nevyhovující a neuplatnitelné pro jejich profesní start. Konkrétně by se měly další výzkumy zaměřit zejména na pedagogicko-psychologickou přípravu budoucích učitelů a na cílenou (formální) profesní podporu začínajících učitelů, která je na mnoha školách poměrně vzácná.

10 Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jak vnímají začínající učitelé vliv podpory školního prostředí a pregraduální přípravy na průběh jejich prvních let praxe, a následně zjistit, jak by jim mohly být počátky prostřednictvím změny pregraduální přípravy a podpory školního prostředí usnadněny. V praktické části práce jsem prezentovala poznatky zjištěné metodou zakotvené teorie, které jsem následně s ohledem na výzkumné otázky diskutovala s literaturou. Zde pak odpovědi na výzkumné otázky stručně shrnuji.

Názory začínajících učitelů na pregraduální přípravu byly ovlivněny představami o výuce, vnímanými problémy a účinností strategií jednání využívající postupů pregraduální přípravy. Vnímané problémy souvisely s fází profesního vývoje, a byly odrazem jednak pregraduální přípravy, která začínajícím učitelům neposkytla dovednosti potřebné pro jejich vyřešení, osobnostních charakteristik (např. předchozí zkušenosti, představy o výuce, individuální dispozice) a podpory školního prostředí či typu školy, v níž se některé obtíže projeví s větší či menší pravděpodobností.

Nejvíce oceňován byl vliv odborné biologické přípravy, přestože drobné nedostatky byly shledány v případě modulového systému. Tito učitelé navrhovali úpravu tohoto systému, který by zaručoval kompletní přípravu ve všech oblastech biologie.

Naopak nejméně oceňován byl vliv pedagogicko-psychologické přípravy, vzhledem k jejímu omezenému přínosu praktických poznatků v jednání se žáky či rodiči. Vyzdvihována tak byla pouze výuka formou zážitkové pedagogiky, která tyto dovednosti poskytovala. Začínající učitelé se zkušenostmi s touto formou výuky proto navrhovali pedagogicko-psychologickou přípravu v tomto stylu. Ti, kteří se s tímto způsobem výuky nesetkali pak navrhovali propojení teorie a praxe prostřednictvím náslechnů, příběhů a návodů vyučujících znalých kontextu školy či přímo samotnými učiteli z praxe. Učitelé se zkušenostmi se spoluprací mezi VŠ a SŠ/ZŠ v rámci svého doktorandského studia navrhli využití této spolupráce při tvorbě obsahu pedagogicko-psychologických předmětů.

Didaktická příprava byla ceněna za zprostředkování praktických nápadů do výuky. Rozdílně byl vnímán vliv mikrovyučování a pedagogických praxí na trénink výukových dovedností. Začínající učitelé, kteří nevnímali žádný problém ve svých výukových dovednostech nebo měli pouze potřebu výuku dále zlepšovat a přizpůsobovat schopnostem žákům si praxí i mikrovyučování vážili pro získání základních výukových dovedností. Naopak začínající učitelé, kteří měli v počátcích problém s předáváním učiva žákům, stanovováním obsahu a rozsahu VH, výběrem vhodných výukových metod a forem nebo zažívali výraznou časovou tíseň, přestože mikrovyučování a praxe také absolvovali,

odsoudili tyto formy výuky pro jejich neautentičnost a navrhovali navýšení časové dotace pedagogických praxí, případně náslechů. Učitelé s malou zkušeností s mikrovyučováním pak navrhli jejich častější zavedení pro zlepšení svých výukových dovedností. Většina začínajících učitelů měla problémy s administrativou, na kterou nebyli připravováni. Přesto byl tento nedostatek s ohledem na specifičnost této činnosti vytýkán jen výjimečně, kdy navíc bylo vyžadováno pouze seznámení se základními úkony a povinnostmi učitele.

Názory začínajících učitelů na podporu školního prostředí byly ovlivněny emocemi, vnímanými problémy a účinností jednotlivých forem podpory v řešení vnímaných obtíží. Významným faktorem podpory, který začátečníkům umožnil vyřešit problémy byla dostupnost zprostředkovatelů a jejich ochota. Na druhou stranu ani na chybějící podporu nebylo nahlíženo zcela negativně, vzhledem k volnosti, která byla pro nováčky motivující.

Přestože mnoho začínajících učitelů nemělo uvádějícího učitele, nebylo jeho přidělení vyžadováno, pokud tuto formu podpory zastala např. neformální podpora kolegiální. Pouze v jednom případě, kdy kvůli náhodnosti neformální podpory nebyla poskytnuta dostatečná pomoc, bylo přidělení uvádějícího učitele vyžadováno. Zkušenější začínající učitelé, kteří učili biologii na škole sami také uvedli, že by ocenili přítomnost kolegy stejné aprobace, ačkoliv mladší začínající učitelé se o tomto přání nezmiňovali.

Kromě dostupnosti a ochoty kolegů při zodpovídání dotazů začátečníků byly oceňovány také poměrně vzácně realizované vzájemné hospitace či častější hospitace vedení, přestože byly zdrojem mírného stresu a cíleně proto většinou nebyly vyhledávány. Předpokladem jejich kladného hodnocení však byla přítomnost zpětné vazby, která podporovala profesní růst. Zároveň byly vzájemné hospitace více oceňovány začínajícími učiteli ve fázi „nadšení a růstu“ než ve fázi „získávání kompetencí“, v níž začínající učitelé upřednostňovali rady kolegů a náslechy. V návrzích na změnu proto většina učitelů uváděla, že by po svém nástupu ocenili možnost náslechů, zatímco vzájemné hospitace by uvítali až později. Pouze v jednom případě nebyly hospitace doceněny s ohledem na začátečnickovy převažující obtíže s udržením kázně ve třídě.

Začínající učitelé také kladně hodnotili, pokud jim vedení ulehčilo počátky např. nepřidělením třídnictví, neaprobovaného předmětu či zajištěním vhodného materiálního zázemí školy. Zároveň absence těchto opatření nebyla vedení vyčítána. Naopak za nezbytné považovali začínající učitelé seznámení s organizačními pokyny a pravidly, což bylo v případě absence této formy podpory, vytýkáno a vyžadováno.

S ohledem na skutečnost, že uvádění není pro školy právně závazné, byla kritika podpory školního prostředí často mírnější, než tomu bylo u pregraduální přípravy.

11 Seznam použitých zdrojů

- Andrews, B. D. A., & Quinn, R. J. (2005). The Effects of Mentoring on First-Year Teachers' Perceptions of Support Received. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 78(3), 110–117.
<http://doi.org/10.3200/TCHS.78.3.110-117>
- Berliner, D. C. (1989). Implications of Studies of Expertise in Pedagogy for Teacher Education and Evaluation. In *New Directions for Teacher Assessment: Proceedings of the 1988 ETS Invitational Conference* (s. 39–68). Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED314432.pdf#page=44> [cit. 8. 3. 2018]
- Bezzina, C. (2006). Views from the trenches: beginning teachers' perceptions about their professional development. *Journal of In-service Education*, 32(4), 411–430.
<http://doi.org/10.1080/13674580601024515>
- Bickmore, D. L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1006–1014.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>
- Buchanan, J. (2002). What they should have told me: Six beginning teachers' reflections on their pre service education in the light of their early career experiences. *Curriculum Perspectives*, 26(1), 47–56. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.891.335&rep=rep1&type=pdf> [cit. 5. 4. 2018]
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(2), 189–211.
<http://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clark, S. K., & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.
<http://doi.org/10.1080/13664530.2012.666935>
- Consuegra, E., Engels, N., & Struyven, K. (2014). Beginning teachers' experience of the workplace learning environment in alternative teacher certification programs: A mixed methods approach. *Teaching and Teacher Education*, 42, 79–88.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.001>
- Corbin, J., & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3–21.
<http://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6–13. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/242663183_Keeping_Good_Teachers_Why_It_Matters_What_Leaders_Can_Do [cit. 18. 3. 2018]

- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers To Teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286 – 302. <http://doi.org/10.1177/0022487102053004002>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London/Philadelphia: Falmer Press. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED434878.pdf> [cit. 8. 3. 2018]
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring: Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <http://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265–272. <http://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
- Dropkin, S., & Taylor, M. (1963). Perceived Problems of Beginning Teachers and Related Factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384–390. <http://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247–273. <http://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. Brussels: European Commission. Dostupné z http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf [cit. 25. 2. 2018]
- Eurydice. (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe. 2013 Edition. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/91785>
- Eurydice. (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2797/031792>
- Ewing, R. A., & Smith, D. L. (2003). Retaining quality beginning teachers in the profession. *English Teaching: Practice and Critique*, 2(1), 15–32. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.7105&rep=rep1&type=pdf> [cit. 20. 3. 2018]
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>

- Feiman-Nemser, S. (2001). From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055. <http://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.534.6410&rep=rep1&type=pdf> [cit. 14. 3. 2018]
- Fessler, R., Burke, P. J., & Christensen, J. C. (1984). *Teacher Career Stages: Implications for Staff Development*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation. Dostupné z <http://teacherlink.ed.usu.edu/yetcres/catalogs/reavis/214.pdf> [cit. 10. 3. 2018]
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In D. Brent & J. West-Burnham (Ed.), *Handbook of Educational Leadership and Management* (s. 584–590). London: Pearson Education Limited.
- Fox, A., Deaney, R., & Wilson, E. (2010). Examining beginning teachers' perceptions of workplace support. *Journal of Workplace Learning*, 22(4), 212–227. <http://doi.org/10.1108/13665621011040671>
- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. [http://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(200005\)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q](http://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(200005)56:5<595::AID-JCLP2>3.0.CO;2-Q)
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury.
- Gillernová, I. (2003). Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace*, 13(2), 83–94.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2006). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Brunswick and London: Aldine Transaction (Originally published in 1967). Dostupné z http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf [cit. 26. 6. 2018]
- Grudnoff, L. (2011). Rethinking the practicum: limitations and possibilities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 223–234. <http://doi.org/10.1080/1359866X.2011.588308>
- Haggarty, L., Postlethwaite, K., Diment, K., & Ellins, J. (2011). Improving the learning of newly qualified teachers in the induction year. *British Educational Research Journal*, 37(6), 935–954. <http://doi.org/10.1080/01411926.2010.508513>
- Hagger, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387–405. <http://doi.org/10.1080/0305764X.2011.624999>

- Harrison, J., Dymoke, S., & Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1055–1067. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.021>
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (4. vyd.). Praha: Portál.
- Hesson, N. (2016). How Do Selected Novice Middle School Teachers from Various Certification Pathways Perceive the Effectiveness of Their Teacher Preparation? *Middle Grades Review*, 2(1), 1–14. Dostupné z <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1154919.pdf> [cit. 5. 4. 2018]
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced teachers' informal learning from classroom teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 189–206. <http://doi.org/10.1080/13540600601152546>
- Hudson, P. (2012). How Can Schools Support Beginning Teachers? A Call for Timely Induction and Mentoring for Effective Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84. <http://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- Chesley, G. M., & Jordan, J. (2012). What's Missing from Teacher Prep. *Educational Leadership*, 69(8), 41–45. Dostupné z [http://pi-34.pbworks.com/w/file/attach/56517205/What%27s Missing from Teacher Prep.pdf](http://pi-34.pbworks.com/w/file/attach/56517205/What%27s%20Missing%20from%20Teacher%20Prep.pdf) [cit. 20. 3. 2018]
- Choy, D., Wong, A. F. L., Lim, K. M., & Chong, S. (2013). Beginning Teachers' Perceptions of their Pedagogical Knowledge and Skills in Teaching: A Three Year Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), 68–79. <http://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n5.6>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <http://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Jensen, B., Sandoval-Hernández, A., Knoll, S., & Gonzalez, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from Talis 2008*. OECD Publishing. <http://doi.org/10.1787/9789264120952-en>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 530–546. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

- Kalhoust, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245–255. Dostupné z http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2979&edmc=2979 [cit. 2. 3. 2018]
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z http://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní_šetření/TALIS_2013_narodni_zprava.pdf [cit. 20. 3. 2018]
- Katz, L. G. (1972). Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73(1), 50–54. <http://doi.org/10.1086/460731>
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 1–15. <http://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kee, A. N. (2012). Feelings of Preparedness Among Alternatively Certified Teachers: What is the Role of Program Features? *Journal of Teacher Education*, 63(1), 23–38. <http://doi.org/10.1177/0022487111421933>
- Kugel, P. (1993). How Professors Develop as Teachers. *Studies in Higher Education*, 18(3), 315–328. <http://doi.org/10.1080/03075079312331382241>
- Kyriacou, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (3. vyd.). Praha: Portál.
- Mareš, J. (2005). *Koncepce pregraduální přípravy učitelů základních a středních škol*. MŠMT. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/Jakub/Koncepce_pregradualni_pripravy_ucitele_zakladnich_a_strednich_skol.pdf [cit. 14. 3. 2018]
- McCormack, A., Gore, J., & Thomas, K. (2006). Early Career Teacher Professional Learning. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 95–113. <http://doi.org/10.1080/13598660500480282>
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). Is Survival Enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2), 125–138. <http://doi.org/10.1080/13598660301610>
- Meister, D. G., & Melnick, S. A. (2003). National New Teacher Study: Beginning Teachers' Concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87–94. <http://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Menon, M. E. (2012). Do Beginning Teachers Receive Adequate Support from Their Headteachers? *Educational Management Administration & Leadership*, 40(2), 217–231. <http://doi.org/10.1177/1741143211427981>

- Mifsud, C. (1996). Preparation and Competence of Intending and Beginning Teachers in Malta. *Journal of Education for Teaching*, 22(3), 283–296.
<http://doi.org/10.1080/02607479620250>
- Michek, S. (2016). Využití aktivit podporujících profesní rozvoj a vnímání jejich překážek učiteli základních a středních škol. *Pedagogika*, 66(4), 408–426.
<http://doi.org/10.14712/23362189.2016.316>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Psyché (Grada).
- Monette, M. L. (1977). The concept of educational need: An analysis of selected literature. *Adult Education*, 27(2), 116–127. <http://doi.org/10.1177/074171367702700203>
- MŠMT. (2016a). Kariérní řád: Návrh novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (verze 25. 10. 2016). Dostupné z www.pedagogicke.info/2016/11/karierni-rad-navrh-novely-zakona-c.html [cit. 1. 4. 2018]
- MŠMT. (2016b). Zpravodaj Ministerstva školství, mládeže a telovýchovy: Zaměřeno na profesní růst pedagogů. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/37334_1_1/ [cit. 1. 4. 2018]
- MŠMT. (2017). Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/44244_1_1/ [cit. 14. 3. 2018]
- Neprašová, V. (2017). Kariérní řád učitelů nebude. Poslanci napodruhé zákon definitivně odmítli. *Aktualně.cz*. Dostupné z <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/karierni-rad-ucitelu-nejbude-poslanci-napodruhe-zakon-definit/r~1ac8365e672411e793d0002590604f2e/?redirected=1522261814> [cit. 28. 3. 2018]
- OECD. (b.r.). Recognition of Non-formal and Informal Learning - Home. Dostupné z <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm> [cit. 31. 3. 2018]
- Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: A role for school principals. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 18(2), 249–262.
<http://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>
- Peterson, K. D. (1989). Assistance and Assessment for Beginning Teachers. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Ed.), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers* (2. vyd., s. 104–115). London: SAGE. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/260943574_Assistance_and_assessment_for_beginning_teachers [cit. 10. 3. 2018]

- Pfister, C. C. (2008). Categorizing Problems of Novice Secondary Teachers. *The Teacher Educators' Journal*, 15, 9–17. Dostupné z <http://files.umwblogs.org/blogs.dir/2385/files/2009/05/the-teacher-educators-journal-spring-2008.pdf> [cit. 15. 4. 2018]
- Pířová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství: Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2002a). *Moderní pedagogika* (2. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002b). *Učitel, současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (5. vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7. vyd.). Praha: Portál.
- Richardson, V., & Placier, P. (2001). Teacher Change. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4. vyd., s. 905–947). Washington, D. C.: American Educational Research Association. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/285213391_Teacher_change_In_Richardson_V_ed_Handbook_of_research_on_teaching [cit. 8. 3. 2018]
- Salazar Noguera, J., & McCluskey, K. (2017). A case study of early career secondary teachers' perceptions of their preparedness for teaching: lessons from Australia and Spain. *Teacher Development*, 21(1), 101–117. <http://doi.org/10.1080/13664530.2016.1204353>
- Sandfuchs, U. (2013). Struktura a reforma vzdělávání učitelů v Německu. *Pedagogika*, 63(4), 537–548. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1474&edmc=1474 [cit. 18. 3. 2018]
- Sandoval-Lucero, E., Shanklin, N. L., Sobel, D. M., Townsend, S. S., Davis, A., & Kalisher, S. (2011). Voices of Beginning Teachers: Do Paths to Preparation Make a Difference? *Education*, 132(2), 336–350. Dostupné z <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=644fcf3b-8924-43ba-80a5-2688d5c96884@pdc-v-sessmgr01> [cit. 18. 3. 2018]
- Selzer, D. S. (2000). *An Investigation Support for Beginning Teachers in Kansas. Summary Report*. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467758.pdf> [cit. 10. 3. 2018]

- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23.
<http://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. (2004). What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal*, 41(3), 681–714. <http://doi.org/10.3102/00028312041003681>
- Solfronk, J. (1996). Pedagogická praxe - její smysl a její problémy. *Pedagogika*, 46(3), 277–284. Dostupné z
http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=2988&edmc=2988
 [cit. 10. 3. 2018]
- Spencer, P., Harrop, S., Thomas, J., & Cain, T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional Development in Education*, 44(1), 33–46.
<http://doi.org/10.1080/19415257.2017.1299028>
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Stansbury, K., & Zimmerman, J. (2000). *Lifelines to the Classroom: Designing Support for Beginning Teachers*. San Francisco, California: WestEd. Dostupné z
https://wested.org/online_pubs/tchrbrief.pdf [cit. 25. 3. 2018]
- Strauss, A., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané Ruce.
- Swabey, K., Castleton, G., & Penney, D. (2010). Meeting the Standards? Exploring Preparedness for Teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(8), 29–46.
<http://doi.org/10.14221/ajte.2010v35n8.3>
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel: (Některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šimoník, O. (2004). Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy. In J. Havel & T. Janík (Ed.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. (s. 13–16). Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Dostupné z
https://www.researchgate.net/profile/Jii_Havel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000.pdf [cit. 16. 3. 2018]
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: Problémy a inspirace*. Brno: Paido.

- Švec, V. (2006). Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství? *Pedagogika*, 56(1), 91–102. Dostupné z http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1522&edmc=1522 [cit. 20. 3. 2018]
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school - the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>
- Urbánek, P. (2004). Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In J. Havel & T. Janík (Ed.), *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. (s. 17–25). Brno: Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita. Dostupné z https://www.researchgate.net/profile/Jii_Havel/publication/40330102_Pedagogicka_praxe_v_pregradualni_priprave_ucitelu_sbornik_z_mezinarodni_konference_konane_dne_24_unora_2004_na_Pedagogicke_fakulte_MU_v_Brne/links/00b49527b980ed2c51000000.pdf [cit. 16. 3. 2018]
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In E. Walterová (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]. 2. díl* (s. 19–46). Praha: Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. Dostupné z <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf> [cit. 15. 7. 2018]
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2015). Vysokoškolské studium učitelství z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí. *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*, 1(1), 266–275. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/292378158_Vysokoskolske_studium_z_pohledu_zacinajiciho_ucitele_a_identifikace_jeho_problematickyh_oblasti [cit. 5. 3. 2018]
- Wong, H. K. (2004). Induction Programs That Keep New Teachers Teaching and Improving. *NASSP Bulletin*, 88(638), 41–58. <http://doi.org/10.1177/019263650408863804>
- Wood, A. L. (2005). The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education*, 33(2), 39–62. <http://doi.org/10.3732/ajb.0800322>

Zatloukal, T., Andrys, O., Bartoš, J., Basl, J., Baslerová, P., Bláhová, A., ... Zemek, V. (2016). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015-2016*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z <http://www.ikem.cz/www?docid=1011020&getdoc=show> [cit. 10. 3. 2018]

Sekundární citace

Dunn, B. (2002, březen). The teachers tell us. Paper presented at the Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, San Antonio, Texas. převzato z: Cantú, Y. M., & Martínez, N. H. (2006). Problems Faced by Beginning Teachers in Private Elementary Schools: A Comparative Study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1–16.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*. London: Sage. převzato z: Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Zákony

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38844/> [cit. 3. 3. 2018]

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/38850/> [cit. 3. 3. 2018]

12 Přílohy

Příloha č. 1 - Výzkumný vzorek

Tabulka č. 3 - Stručné charakteristiky začínajících učitelů (dále jen ZU), kteří byli vybráni do výzkumu.

Kategorie dle let praxe	Jméno	Počet let praxe	Absolvovaná VŠ	Typ školy, na které ZU působil/působí
1 rok	Pavla K.	1 rok	PF JU	Základní škola
	Jakub V.	1 rok	PF JU	Základní škola
	Marie Ri.	1 rok	PřF UK	Gymnázium
	Radek P.	1 rok	PřF UPOL	Základní škola
2 - 3 roky	Julie Vá.	2 roky	PF JU	Gymnázium
	Karolína D.	2 roky	PřF MU	Gymnázium
	Martina Ro.	3 roky	FPE ZČU	Základní škola
	Kristýna M.	3 roky	PřF UK	Základní škola
	Jitka N.	3 roky	PřF UK	Základní škola
4 - 5 let	Monika V.	4 roky	PedF UK	SOŠ zdravotní Základní škola
	Renata O.	5 let	PedF UK	Základní škola
	Klára V.	5 let	FPE ZČU	Základní škola
	Marek P.	5 let	PřF UK	Základní škola
				Gymnázium Soukromé gymnázium

Pozn.: Červeně vyškrtnutý ZU byl z výzkumu vyřazen. Stejně barvy znázorňují stejnou absolvovanou VŠ.

Příloha č. 2 - První verze otázek rozhovoru pro ZU (předvýzkum)

Obečné tematické okruhy:

- škola působení a délka praxe
- aprobované a vyučované předměty
- absolvovaná VŠ
- předchozí výuka

Znění hlavních otázek s doplňujícími otázkami:

1. PODPORA A PŘEDSTAVY O NÍ

- Popište mi prosím, jak probíhal Váš nástup na novou školu a jak vypadala Vaše počáteční podpora? Jak Vás přijalo vedení, kolektiv, žáci? Kdo Vás podporoval? Jak podpora konkrétně vypadala? Jak často? Na co byla podpora zaměřená?
- Pokud nebyla podpora, snažil(a) jste se o její získání? Pokud ano, jak? Pokud ne, tak proč? Jak jste se s tímto nedostatkem vypořádal(a)?
- Odpovídaly první dojmy představám o chodu školy? Na základě čeho jste si vytvořil(a) takovéto představy?

2. VNÍMÁNÍ PODPORY

- Jak jste hodnotil(a) užitečnost nabízené podpory?
- Pokud jste podporu neměl(a), v jakých oblastech byste ji ocenil(a)?

3. POCITY A JEJICH PŘÍČINY

- Jaké jste měl(a) z Vašich prvních týdnů na škole pocity a proč?
- Jak jste se s těmito pocity nakonec vypořádal(a)? Co stálo za jejich překonáním?

4. **PROBLÉMY A ÚSPĚCHY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE**
 - a) Co pro Vás bylo v počátcích nejtěžší a v čem jste si byl(a) naopak jistý/á? Proč?
 - b) Co by Vám k překonání této nejistoty pomohlo?
 - c) Jakým způsobem jste se s tím vypořádal(a)?
5. **PŘÍČINY POCITŮ**
 - a) Co Vám ve Vašich začátcích nejvíce pomohlo a co naopak znesnadňovalo práci?
 - b) Jak by Vám mohly být Vaše počátky ulehčeny?
6. **VNÍMÁNÍ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY**
 - a) V jakých situacích jste vzpomínal(a) na svou pregraduální přípravu?
 - b) Na co konkrétně jste vzpomínal(a) a proč?
7. **PODPORA NYNÍ**
 - a) V čem spočívá podpora školního prostředí nyní?
 - b) Jak Vám vyhovuje a proč? Co Vám dává? Co se změnilo od Vašich počátků?
 - c) Pokud podpora není, snažíte se o její získání? Pokud ano, jak? Pokud ne, tak proč?
 - d) Jaké další způsoby podpory by Vám vyhovovaly?
8. **VNÍMÁNÍ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY**
 - a) Jak s odstupem času hodnotíte Vaši pregraduální přípravu a proč?
 - b) Co Vám dala, nedala? Co byste na ní zlepšil(a)?
9. **POCITY A JEJICH PŘÍČINY**
 - a) Kdybyste si měl(a) znovu zvolit povolání, jaké byste si vybral(a) a proč?
 - b) Pokud učitelství, co je pro Vás hnacím motorem pro tuto práci?

Příloha č. 3 - Vztah mezi specifickými a tazatelskými otázkami

Tabulka č. 4 - Znázornění vztahu mezi specifickými a tazatelskými otázkami a barevné propojení s paradigmatickým modelem, který vznikl po provedení předvýzkumných rozhovorů.

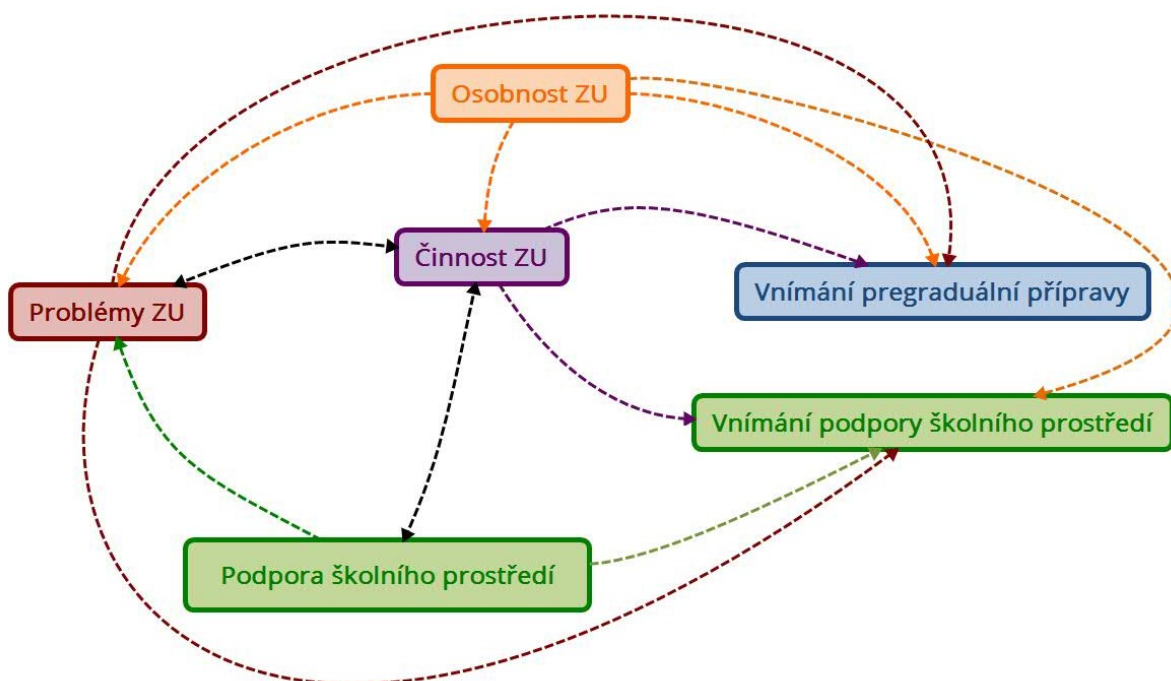
Specifické otázky	Číslo tazatelské otázky
Jak se začínající učitelé zpočátku cítili a cítí ve svém novém zaměstnání?	1a, 1c, 3a, 4a, 9b
Jaké jsou příčiny jejich pocitů?	1a, 1c, 3a, 4a, 4b, 5a, 5b, 6a, 6b, 9a, 9b
Jak začínající učitelé popisují průběh prvních let v novém zaměstnání?	1a, 1b, 3b, 4c, 7a, 7c
Jak začínající učitelé hodnotí absolvovanou pregraduální přípravu?	4b, 5a, 5b, 6a, 6b, 8a, 8b
Jak začínající učitelé hodnotí dostupnou podporu školního prostředí?	1a, 2a, 2b, 4b, 5a, 5b, 7a, 7b, 7d

Příloha č. 4 - Seznam kategorií a podkategorií z analýzy dat

Tabulka č. 5 - Seznam kategorií a podkategorií vytvořených po analýze předvýzkumných rozhovorů

Kategorie	Podkategorie
Podpora školního prostředí	Zaměření podpory
	Forma podpory
	Zprostředkovatelé podpory
	Podmínky podpory
Vnímání podpory školního prostředí	První dojem
	Vztahy mezi kolegy
	Vztahy s vedením
	Materiální zázemí
Vnímání pregraduální přípravy	Vnímané nedostatky
	Vnímaná pozitiva
Činnost ZU	Hledání podpory
	Vlastní učitelská činnost
Problémy ZU/potřeby ZU	Vztažené k podpoře
	Vztažené k pregraduální přípravě
Osobnost ZU	Emoce
	Risy učitele
	Očekávání učitele
	Přístup k výuce
	Motivující k práci
	Další zkušenosti

Příloha č. 5 - „Pracovní verze“ paradigmatického modelu



Obrázek č. 4 - „Pracovní verze“ paradigmatického modelu, která napomohla k vytvoření druhé verze otázek rozhovoru

Příloha č. 6 - Druhá upravená verze otázek rozhovoru pro ZU

Obecné tematické okruhy:

- škola působení a délka praxe
- aprobované a vyučované předměty
- absolvovaná VŠ

Otázky zaměřené na poznání respondenta a kontextu, ve kterém se začínající učitel po nástupu ocitl

1. Jaké byly Vaše zkušenosti s výukou či prací s dětmi před nástupem do zaměstnání?
2. Jaké jste měl(a) důvody stát se učitelem/učitelkou? *
3. Jaké vlastnosti Vám pomáhají v úspěšném vykonávání učitelské profese a jaké Vám naopak znesnadňují tuto práci? *
4. Jaké jste měl(a) před nástupem do svého zaměstnání očekávání?
5. Popište mi prosím, jak Vás vedení a kolektiv po Vašem příchodu přijali? Jak na Vás působili?
6. Jaké byly vztahy mezi členy vedení, pedagogickým sborem a žáky a jak jste se tam cítil(a)?
7. Jak jste byl seznámen(a) se svými povinnostmi a orientací na škole?
8. Jak Vás škola dále v prvním roku podporovala?
9. Jaké bylo materiální zázemí školy, jako např. sborovny či kabinety pro učitele, učebny, pomůcky a jak Vám vyhovovalo?

Otázky zaměřené na vnímané problémy a na činnost začínajícího učitele v prvních letech praxe

10. Vzpomeňte si prosím na svoje první týdny a uveďte, v čem jste cítil(a), že se potřebujete zlepšit a proč?
11. Co jste pro Vaše zlepšení dělal(a) a jak lehce to vše probíhalo?
12. V čem jste se naopak cítil(a) jistý/á a proč?

Otázky dávající do vztahu minulost a současnost (podpora, problémy, další nespécifikované vlivy)

13. V čem se liší aktuální podpora školního prostředí od počáteční podpory a jak Vám vyhovuje?
14. Co může být příčinou Vašeho zlepšení? *
15. V čem si nejste stále úplně jistý/á a co může být příčinou Vašich nejistot?
16. Co Vás brzdí ve Vašem rozvoji a co naopak je Vaším motorem?

Otázky zaměřené na vnímání podpory školy (navázání na to, co již bylo řečeno + nové info)

17. Kdo Vás zpočátku podporoval, jak, jak často a v čem?
18. Jaká podpora byla v těch chvílích pro Vás nejcennější?
19. Kdybyste mohl(a), co byste v podpoře školního prostředí změnil(a)?

Otázky zaměřené na vnímání pregraduální přípravy (navázání na to, co již bylo řečeno + nové info)

20. Jaké předměty byly pro Vás nejužitečnější a které pokládáte za zbytečné pro Vaše začátky?
21. Kdybyste mohl(a), co byste v pregraduální přípravě změnil(a), co by Vám pomohlo ve Vašich začátcích?

Otázky zaměřené na další tipy pro zlepšení vzdělávání a péče o začínající učitele

22. Kdybyste se zpětně ohlédl(a) a mohl(a) změnit cokoliv (nejen podporu či pregraduální přípravu), co by zmírnilo Vaše počáteční problémy, co by to bylo? *
23. Myslíte si, že by měla existovat nějaká spolupráce mezi ZŠ/ŠŠ a VŠ připravující budoucí učitele? Pokud ano, proč a jak by podle Vás měla ideálně vypadat? Pokud ne, proč? *

Příloha č. 7 - Seznam kódů z výpovědí začínajících učitelů

Tabulka č. 6 - Seznam kódů vyplývající z výpovědí začínajících učitelů uskupených do podkategorií a kategorií

Kategorie	Podkategorie	Kód	Písmeno-číselné označení
Podpora školního prostředí	Přidělení uvádějícího učitele (dále jen UU)	Přidělení UU stejné aprobace	MRi106, JVá62, KD171, MP318, JV123, MV201, PK86
		Přidělení UU odlišné aprobace	MP39, RO167
		Nepřidělení formálního UU	KM89, MV199, MV290, MRo77, KV490, KV297, JN61
		Vzájemné hospitace mezi ZU a UU	MV201, JV138, JV135, PK486, JV141
		Technicko-provozní podpora	MRi106, MP236, RO169
		Organizované schůzky s UU	MP323
		Sdílení materiálů, nápadů	PK694
		Společný kabinet s UU	KD171, PK86, RO167
		Kritika chyb ZU	MRi161
	Podpora vedení školy	Formální schůzky s vedením	JV173, MP309, PK1067
		Příležitostný zájem vedení	JN81, JN508, MRi194
		Špatné vztahy ve vedení/s vedením	RO104, MP179
		Zprostředkovatel potřebné podpory	RO139, RO151, MRi194
		Jasně stanovená pravidla, organizační pokyny	MP387, KD162, MP137
		Chybějící jasně dané organizační pokyny	MP179, MV196
		Seznámení s prostředím školy	KD180, MP249
		Preventivní opatření	MP477, MP473
		Hospitace vedení časté/se zpětnou vazbou (dále jen ZV)	MV224, KM862, MV231, JN122
		Hospitace vedení vzácné, žádné/bez ZV	KV300, JVá120, JVá134, MV231
		Nabídky externího školení	KD587, KD582, KV708, MRo539
		Povinná hromadná školení v rámci školy	KM250
	Kolegiální podpora	Nabídky neformální podpory ze strany kolegů	KD90, PK84, RO422, JVá109, MRi72, KM96, MRo79, MP207, JN45, MP447
		Formální schůzky s kolegy	MP498
		Nepřijetí kolegy	KV140
		Špatná dostupnost kolegů	KV344, RO224
		Příchod kolegů stejné aprobace	RO431
		Kompenzující chybějících formy podpory	MP207, MRo79

		Vzájemné hospitace	MP290, MRi815, JN105, RO613
		Nezavedení vzájemných hospitací	MV272
Odlišnosti mezi začínajícími učiteli	Předchozí zkušenosti ZU	Organizace volnočasových aktivit	KD11, JV13, JVá28, KM17, RO8, KV19, KD21, JVá33, KM21, JV23, RO41
		Práce učitele během studia	JN9, JN379, MRi19, MP13, MRi28, MP672
		Téměř žádné předchozí zkušenosti s prací s dětmi	PK9, MV67
		Zkušenosti s vlastními dětmi	MRO14
	Emoce	Počáteční nejistota	MRi819, KD123, JVá122, KM68, RO632, RO634, KD357
		Aktuální jistota	MV250, RO638, KV787
		Strach	MRi119
		Stres	KV163
	Představy o výuce	Radost z učení	PK668, JN203, JV300, KV82, KV273, KM56, RO267
		Rozvíjení myšlení žáků	MRi643, JV286, MP728
Problémy z pohledu začínajících učitelů	Problémy týkající se interakce a jednání se žáky/rodiči	Udržení kázně ve třídě	KV670, PK217, RO316, KM148, PK265, KV671, MRO103, JVá56, KD114, JVá57, RO315, MV334, KV176, RO324, MV329, PK812, JN272
		Žádné problémy s udržem kázně	JV154, MP705
		Jednání se žáky se SVP a výuka v heterogenní třídě	JN272, KV248, KM467, JV737
		Řešení neočekávaných situací se žáky	PK425, JN461
		Komunikace s rodiči	JN355, RO400, MRO493, JV214
	Problémy/potřeby týkající se výuky a přípravy na ni	Odborná nepřipravenost	MRi685, KM366, JN542,
		Stanovení obsahu a rozsahu VH	MP595, RO247, MV524, KD518
		Naplňování tematického plánu	JVá202, MRO105, KD591
		Nedostatek času pro přípravu	KM346, MRO106, PK322, KD426, KD271
		Vysvětlování a předávání učiva žákům	JV255, RO586
		Výběr vhodných výukových metod a forem	KD230, KV176
		Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům	KM906, MV300, JVá210, RO242, RO564, JN162, KV787
		Identifikace mezer ve vlastní výuce	MP83, MRO147
		Nedostatek času pro zdokonalování výukov. dov.	MRi869
	Problémy týkající se hodnocení žáků	Hodnocení otevřených otázek	PK356, JVá186
	Problémy týkající se práv, povinností a administrativy	Administrativa	MRi360, MP206, KM578, JN222, MV145, MRO58
		Nepořádek v administrativě	KV156, KV164
		Orientace v legislativě (práva a povinnosti ZU)	MV584

	Problémy vyplývající z nedostatečného materiálního zázemí	Nevyhovující technické zázemí	MP161, RO447, MRI304
		Nedostatečné materiální zázemí	JN179, RO200, MRI283
Neorganizované materiální zázemí		MRI115, KV153, RO200	
Nedostatečný počet učeben		MV456, MRI331	
	Problémy vyplývající z nevhodné podpory	Problémy se vztahy	KV155, MRI183
		Problémy s neznalostí svých povinností	JVá69
Strategie jednání začínajících učitelů	Žádost o rady od uvádějícího učitele	Rady ohledně výuky a přípravu na ni	PK326, KD172, KD173, JVá182
		Rady ohledně hodnocení žáků	PK371
		Rady ohledně interakce a jednání se žáky	PK429
		Orientace v novém prostředí	MRI112
		Žádost o ZV	MP85, MP130
		Ochota ze strany uvádějícího učitele	MP88, PK326
		Neochota ze strany uvádějícího učitele	MRI112
	Žádost o rady od kolegů	Proaktivní jednání	MRO369, MV625, MRI100
		Spolupráce s dalším ZU	MRI151
		Výuka některých témat	MRI151, MV292
		Administrativní povinnosti	MRI83, JN235, KM98
		Účinné rady ohledně interakce a jednání se žáky	MRI613, JN293, KD141, JN464, JV739
		Neúčinné rady ohledně interakce a jednání se žáky	PK235, KV326, MV384
		Rady ohledně interakce a jednání s rodiči	MRO528
		Orientace v novém prostředí	MRI151
		Spolupráce s kolegy na vzájemných hospitacích	RO619, JV143, KD330
		Sdílení pomůcek	MRI285
	Žádost o rady od vedení školy	Administrativní povinnosti, povinnosti učitele	KM587, MV597
		Orientace v nepořádku v administrativě	KV167
		Účinné rady ohledně interakce a jednání se žáky	PK455
		Přidělení další práce	KV352
	Vlastní vypořádání se s problémy	Interakce a jednání se žáky	KV576, PK619, MRO337, KD147, JVá88, PK257, PK833, MV389, KM344, MRO340, MP705, PK269, RO335, MRI225, KM783
		Výuka a přípravu na ni	MP701, JN560, MRI686, KM435, KV576, JVá142
		Obstarávání si pomůcek a jejich úklid	JN183, MP190, RO203, KV439
		Hodnocení žáků	JVá189
		Administrativní povinnosti	KV338

		Doučení se odborné biologie	MRI686, KM435, JN560
		Žádost o ZV žáků	MP701, JVá142
		Nevyužívání ZV žáků	KD480, KD491
		Nevyužívání či neúspěšné využívání rad z VŠ	PK619, MRo337
		Využívání zkušeností z volnočasových aktivit	KV576
		Intuitivní jednání	PK619, KD147, JVá88
		Využívání zkušeností s vlastními dětmi	MRo337
		Využívání zkušeností z dětství	MRo340, MP705
		Využívání nabytých zkušeností z praxe	MRI225
		Zorientování se v prostředí	PK257
		Poznání žáků a nastavení rovnocenného vztahu	PK833, MV389, KM344
		Nastavení hranic	PK269
		Spoléhání se na charakterové vlastnosti učitele	PK272, RO335
		Vnímání podpory školního prostředí	Podpora UU - kladně hodnocené
Zdroj sociální podpory	RO91		
Rady jako zdroj profesní podpory	RO224, PK753, PK508, KD175		
Hospitace jako zdroj profesní podpory	JV138		
Ocenění volnosti	MV404, MV639, PK102		
Podpora UU - negativně hodnocené	Negativní vztahy s uvádějícím učitelem		MRI120
	Velmi vzácný kontakt		MV639
	Kvalita uvádění závislá na aktivitě ZU		JVá63
	Hospitace jako pouhá simulace		PK493, PK489
	S odlišnou aprobačí nepodpoří v odbornosti		RO224
Podpora UU - návrhy na změnu	Přidělení uvádějícího učitele stejné aprobače		KV398, KV410
Podpora vedení školy - kladně hodnocené	Dostupnost, ochota, zájem		MRI196, JN502, MP778, PK1066, JV176, PK1070
	Hospitace podporující profesní rozvoj		MRo149, MV234, KM858
	Jasně daná pravidla, organizační pokyny		MP396, KD159, MP141
	Předcházení problémům		MP460, MP487
	Přátelský přístup		KD97
	Nepřidělení dalších funkcí		KM205, MRo323, RO660
	Ochotné dokupování materiálů		KV383, MRo123, PK531
	Dobrovolná školení jako zdroj profesního rozvoje		KV723, MRo564,
Podpora vedení školy -	Chybějící organizační pokyny, seznámení s pravidly		MV191, MP184

	negativně hodnocené	Hospitace vedení s kontrolní funkcí	KV470
		Hospitace vedení jako zdroj stresu	KM858
		Neautoritativní vedení	MV420
		Hromadná školení nezaměřená na potřeby ZU	KM933
	Podpora vedení školy - návrhy na změnu	Seznámení s pravidly a normami školy	KV679
		Oddělování osobního a profesního života vedení	MV430
		Nepřidělování třídnictví v prvním roce	RO660
		Funkce zodpovídající za administrativu	MRI370
		Více prakticky zaměřená školení	KM937
	Kolegiální podpora - kladně hodnocené	Ochota jako zdroj osobní podpory	JN478, JVá375, KD99, KD176, MV630, MRo573, KM954, MRI610, MP186, RO424
		Rady jako zdroj profesní podpory	KD176, MV630, MRo573, KM954, MRI610, MP186
		Formální schůzky jako zdroj profesní podpory	MP514
		Kompenzující nedostatky jiných složek podpory	MP186, MRI610, RO424, RO434
		Vzájemné hospitace podporující profesní rozvoj	MRI819, JVá122, MV246, RO636, JN109
		Vzájemné hospitace zdroj jistoty	KD344
	Kolegiální podpora - negativně hodnocené	Chybějící kolega přírodopisu	MV309, KV484
		Hospitace jako zdroj stresu	MRI819, JVá122, MV246, RO636
	Kolegiální podpora - návrhy na změnu	Přítomnost kolegy přírodopisu	RO787, MV252
		Vzájemné hospitace s kolegy	RO787, MV252, MV246, KV514
		Náslechy předcházející hospitacím	MRo175, MRI856, JVá142
		Vzájemné hospitace od počátků	KV494, JVá133
	Materiální zázemí - kladné hodnocení	Technické zázemí a pomůcky	RO455, KD158, KV850
		Možnost vlastního uspořádání pomůcek	RO208, KV453
	Materiální zázemí - negativní hodnocení	Nefungující technické zázemí	MRI316
		Nedostatečné prostory	MV482, MRI336
	Materiální zázemí - návrhy na změnu	Zlepšení situace v materiálním zázemí	JN345
	Vnímání pregraduální přípravy	Odborná biologická příprava - kladné hodnocení	Odborná příprava jako zdroj znalostí
Hloubka odborných přednášek nezbytná			KD623, JV362, PK1082
Praktické terénní exkurze využitelné ve výuce			RO808, KD717, KV875
Odborná biologická příprava - negativní hodnocení		Hloubka odborných přednášek zbytečná	MRo774
		Modulový systém pro učitele	KM369, JN557
		Organizace NMgr vzdělávání	MRI714

		Odbornost zastiňující didaktičnost	KV875
Odborná biologická příprava - návrhy na změnu		Více praktických terénních exkurzí	MRO778
		Zrušení či úprava modulového systému pro učitele	KM378, JN547
		NMgr vzdělávání sjednocující vědomosti	MRI716
Didaktická složka přípravy - kladné hodnocení		Příprava v praxi uplatnitelných materiálů	MRI728, MP605, KM761, PK696, JV561, JV573
		Vyučující z praxe	PK396, PK405, JV612, JV576, MV713
		Praktická výuka hodnotících dovedností	MP640
		V praxi uplatnitelné tipy a nápady	MV716, MRO301, MRO671, RO811, KM761, MP605, MRI728, PK696, JVá153
		Mikrovyučování - přemýšlení o výuce	JN533
		Mikrovyučování - zdroj výukových dovedností	MRI639
Didaktická složka přípravy - nelze připravit		Vzbuzení zájmu	JN369
		Administrativní povinnosti	MRI711, RO490
Didaktická složka přípravy - negativní hodnocení		Teoretická výuka praktických dovedností	MP608, MP687, KM844, PK352
		Teoretický obsah neuplatnitelný v praxi	MRI693, KM755
		Mikrovyučování - vzdálenost od reality	KV889, MV536, KD260
		Vyučující bez praktických zkušeností s výukou	MV544, KD295, MP614,
		Chybějící výuka administrativy	MV153, KD690
Didaktická složka přípravy - návrhy na změnu		Více prakticky využitelných nápadů pro výuku	PK886, JVá159, JVá599, KD293
		Praktické osvojování výukových dovedností (mikrovyučováním)	KM844, MP608, MP597, JV256, RO580, JVá599
		Praktické osvojování dovedností hodnocení	PK366
		Stanovení obsahu a rozsahu VH	RO538, MP612
		Vyučující z praxe	MV547
		Příprava celých VH	KD530
		Seznámení s právy, povinnostmi a administrativou	KD690, JN523, MV574
Pedagogicko-psychologická složka p. - kladné hodnocení		Zážitkovými metodami získané dovednosti	KM740, RO378, MRI734
		Vyučující z praxe	JV403
Pedagogicko-psychologická složka přípravy - negativní hodnocení		V praxi nevyužitelné teoretické poznatky	RO373, MV555, MV560, JVá610, PK1171, MRO221, PK1178, MRO642, KV886
		Špatné zaměření obsahu	KD697, JV366
		Nefungující teoretické rady	JV728, JV375

	Vyučující neznalí školního prostředí	JVá587, JV429
	Hromadná výuka	JVá610
Pedagogicko-psychologická složka p. - návrhy na změnu	Praktické příklady řešení situací, vyprávění	MV566, JV451, JVá587, KM841
	Praktická cvičení (zážitkové metody, analýza videa)	JV451, MRo651, RO387, JN529, RO394, KM851, PK741
	Výuka formou diskuze, individualizovaná	JVá623
	Teorie zprostředkovaná učiteli z praxe	JV429, JV617
	Náslechy podporující teorii a naopak	PK741, PK298, MRo232, JVá490, KV914
	Spolupráce mezi VŠ a ZŠ/SŠ	JV637, MV816, JV639, JV664, JV676, MV825, JV742
Pedagogické praxe - kladné hodnocení	Motivující volnost pedagogických praxí	MV748, MV790, MV751
	Průběžné praxe jako první zkušenost	JVá497, PK904, JVá549, JVá557, PK982
	Souběžné praxe umožňující poznat třídu	JVá497, PK904, JVá547, PK953
	Pedagogické praxe v problémové třídě	JV65, JV465
	Zdroj dovedností vztažených k výuce	KM772, JN394, JVá511
Pedagogické praxe - nelze připravit	Vytvoření vztahu se žáky	MV656
	Připravit hotového učitele	KM909, JVá686
Pedagogické praxe - negativní hodnocení	Pedagogické praxe vzdálené realitě	JN394, JN212, JVá509, KV202, KV187, KV200, KD308
	Pozdní zařazení pedagogických praxí do přípravy	JV419
	Souběžné praxe příliš blízké realitě	RO275, RO277
	Náslechy bez ZV	MRo245
Pedagogické praxe - návrhy na změnu	Dlouhodobé průběžné náslechy se ZV	PK1204, MRo251, JVá656, RO797, MRo245
	Dlouhodobé pedagogické praxe	KV420, KV210, KD299, JV548
	Pozvolnější průběh praxí	RO282
	Pedagogické praxe v problémové třídě	JV480

Příloha č. 8 - Kódy jednotlivých ZU - vnímání podpory školního prostředí

Tabulka č. 7 - Presentace kódů pohledem jednotlivých začínajících učitelů se zaměřením na vnímání podpory školního prostředí (dále jen PŠP)

ZU	PŠP	Odlíšnosti mezi ZU	Problémy z pohledu ZU/potřeby ZU	Strategie jednání ZU	Vnímání podpory PŠP	Doporučení PŠP
Marie	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace (neochota) 	<ul style="list-style-type: none"> Práce učitele Počáteční nejistota Strach Rozvíjení myšlení žáků (dále jen Ž) 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Málo času pro zdokonalování výukových dovedností → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE Odborná nepřipravenost Administrativa Technika/pomůcky/prostory/nepořádek Problémy ve vztazích 	<ul style="list-style-type: none"> Rady u kolegů (kážeň) Rady další ZU (příprava) Rady kolegů (výuka) Vlastní doučení se Rady kolegů (administrativa) Sdílení materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> Negativní vztahy s UU Osobní/profesionální p. kolegů Hospitace - profesní růst i stres Dostupnost, zájem vedení Technika/prostory školy 	<ul style="list-style-type: none"> Náslechy předcházející hospitacím Zavedení funkce administrátora
Julie	<ul style="list-style-type: none"> Pouze aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Počáteční nejistota 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Tematický plán Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE Hodnocení žáků Neznalost svých povinností 	<ul style="list-style-type: none"> Vlastní zvládnutí kázně Rady UU (výuka) ZV od Ž (výuka) Vlastní zvládnutí hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> Profesionální p. UU Neinformující UU Osobní/profesionální p. kolegů Hospitace - profesní růst i stres 	<ul style="list-style-type: none"> Náslechy předcházející hospitacím
Karolína	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Počáteční nejistota 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Čas/tematický plán Obsah a rozsah VH Výběr vhodných výukových metod a forem → F. PŘEŽÍVÁNÍ 	<ul style="list-style-type: none"> Rady u kolegů (kážeň) Rady UU (výuka) Náslechy u kolegů (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> Osobní/profesionální p. UU Profesionální p. kolegů Hospitace se ZV - zdroj jistoty Přátelské/organizační p. vedení Časově nevyhovující školení Technika 	
Marek	<ul style="list-style-type: none"> Pouze aktivity o nízké intenzitě UU vedení 	<ul style="list-style-type: none"> Práce učitele Rozvíjení myšlení Ž 	<ul style="list-style-type: none"> Obsah a rozsah VH Potřeba identifikace mezer ve vlastní výuce → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY 	<ul style="list-style-type: none"> Žádost o hospitace UU (výuka) Žádost o ZV od Ž (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> Osobní podpora UU Organizační pokyny vedení 	
	<ul style="list-style-type: none"> Pouze aktivity o nízké intenzitě Žádný UU 		<ul style="list-style-type: none"> Administrativa Technika/nepořádek 	<ul style="list-style-type: none"> Obstarávání materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> Osobní/profesionální p. kolegů Chybějící organizační pokyny 	
	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace 		<ul style="list-style-type: none"> Potřeba identifikace mezer ve vlastní výuce → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY 		<ul style="list-style-type: none"> Profesionální p. UU Vzájemné hospitace s kolegy Formální schůzky s kolegy Dostupnost, zájem vedení Preventivní opatření vedení Spolupráce s kolegy 	
Pavla	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace (+ hospitace) 	<ul style="list-style-type: none"> Žádné zkušenosti Radost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Nezmiňuje se o problémech ve výukových dovednostech Nedostatek času pro přípravu Hodnocení žáků 	<ul style="list-style-type: none"> Neúčinné rady kolegů (kážeň) Účinné rady vedení (kážeň) Vlastní zvládnutí kázně Rady UU (výuka) Rady UU (příprava) Rady UU (hodnocení) 	<ul style="list-style-type: none"> Osobní/profesionální p. UU Hospitace se ZV - simulace Dostupnost, zájem vedení Dokupování materiálů 	
Jakub	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace (+ hospitace) 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Radost z učení Rozvíjení myšlení Ž 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání s rodiči Vysvětlování učiva žákům → F. PŘEŽÍVÁNÍ 	<ul style="list-style-type: none"> Hospitace kolegů (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> Profesionální p. UU Hospitace se ZV - profesní růst Dostupnost, zájem vedení 	

Monika	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • UU stejné aprobace (nedostupnost) 	<ul style="list-style-type: none"> • Žádné zkušenosti • Počáteční nejistota • Aktuální jistota 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Obsah a rozsah VH → F. PŘEŽÍVÁNÍ/F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa/povinnosti • Prostory 	<ul style="list-style-type: none"> • Rady kolegů (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> • Vzácný kontakt UU • Profesní p. kolegů • Hospitace bez ZV • Hospitace vedení se ZV - profesní růst 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Pouze aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 			<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Rady vedení (povinnosti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní/profesní p. kolegů • Chybí kolega biologie • Neseznámení s pravidly • Neautoritativní vedení • Prostory 	<ul style="list-style-type: none"> • Oddělování osobního a profesního života vedení školy • Kolega biologie • Vzájemné hospitace
Renata	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • UU odlišné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Počáteční nejistota • Aktuální jistota • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Obsah a rozsah VH → F. PŘEŽÍVÁNÍ/ F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Vysvětlování učiva žákům → F. PŘEŽÍVÁNÍ • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Technika/pomůcky/nepořádek 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Podpora vedení (rodiče) • Vlastní zvládnutí výuky • Účast na hospitacích • Úklid pomůcek 	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní/profesní p. UU • Nedostupný kolega biologie • Nepřidělení třídnictví • Profesní p. vedení • Autonomie • Sdílení materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> • Kolega biologie • Náslechy předcházející hospitacím
Kristýna	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Počáteční nejistota • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Nedostatek času pro přípravy • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE • Odborná nepřipravenost • Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Vlastní zvládnutí výuky • Vlastní doučení se • Rady kolegů (administrativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní/profesní p. kolegů • Hromadná školení • Hospitace vedení se ZV - profesní růst • Nepřidělení neaprobčního p. 	<ul style="list-style-type: none"> • Školení přizpůsobená potřebám
Martina	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Mateřské zkušenosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Čas/tematický plán • Potřeba identifikace mezer ve vlastní výuce → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Rady kolegů (rodiče) • Vlastní zvládnutí výuky 	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní/profesní p. kolegů • Hospitace vedení se ZV - profesní růst • Nepřidělení třídnictví • Výběr školení • Dokupování materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> • Náslechy předcházející hospitacím
Klára	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Rádost z učení • Aktuální jistota 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Výběr vhodných výukových metod a forem → F. PŘEŽÍVÁNÍ • Málo času pro přípravu dokonalých hodin → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa • Nepořádek • Problémy ve vztazích 	<ul style="list-style-type: none"> • Neúčinné rady kolegů (kážeň) • Vlastní zvládnutí kázně • Vlastní zvládnutí výuky • Vlastní zvládnutí administrativy • Úklid pomůcek 	<ul style="list-style-type: none"> • Neexistující podpora • Chybí kolega biologie • Hospitace vedení bez ZV - kontrolní funkce • Neseznámení s pravidly • Výběr školení • Dokupování materiálů • Autonomie 	<ul style="list-style-type: none"> • Přidělení UU biologie • Vzájemné hospitace • Seznámení s normami a pravidly školy
Jitka	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce učitele • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE • Odborná nepřipravenost • Administrativa • Pomůcky 	<ul style="list-style-type: none"> • Rady kolegů (kážeň) • Vlastní doučení se • Rady kolegů (administrativa) • Obstarávání materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> • Osobní/profesní p. kolegů • Hospitace se ZV - profesní růst 	<ul style="list-style-type: none"> • Zlepšení materiální situace

Poznámky: Barevné značení znázorňuje provázanost jednotlivých kódů mezi sebou. Např. žluté „jednání se žáky“ se u respondentky Pavly pojí se žlutými strategiemi jednání, prostřednictvím nichž se snažila tuto obtíž vyřešit. Následně je vedení, které zprostředkovalo účinné rady prostřednictvím své „dostupnosti a zájmu“ v této oblasti oceněno (zelená barva textu).

Příloha č. 9 - Kódy jednotlivých ZU - vnímání pregraduální přípravy

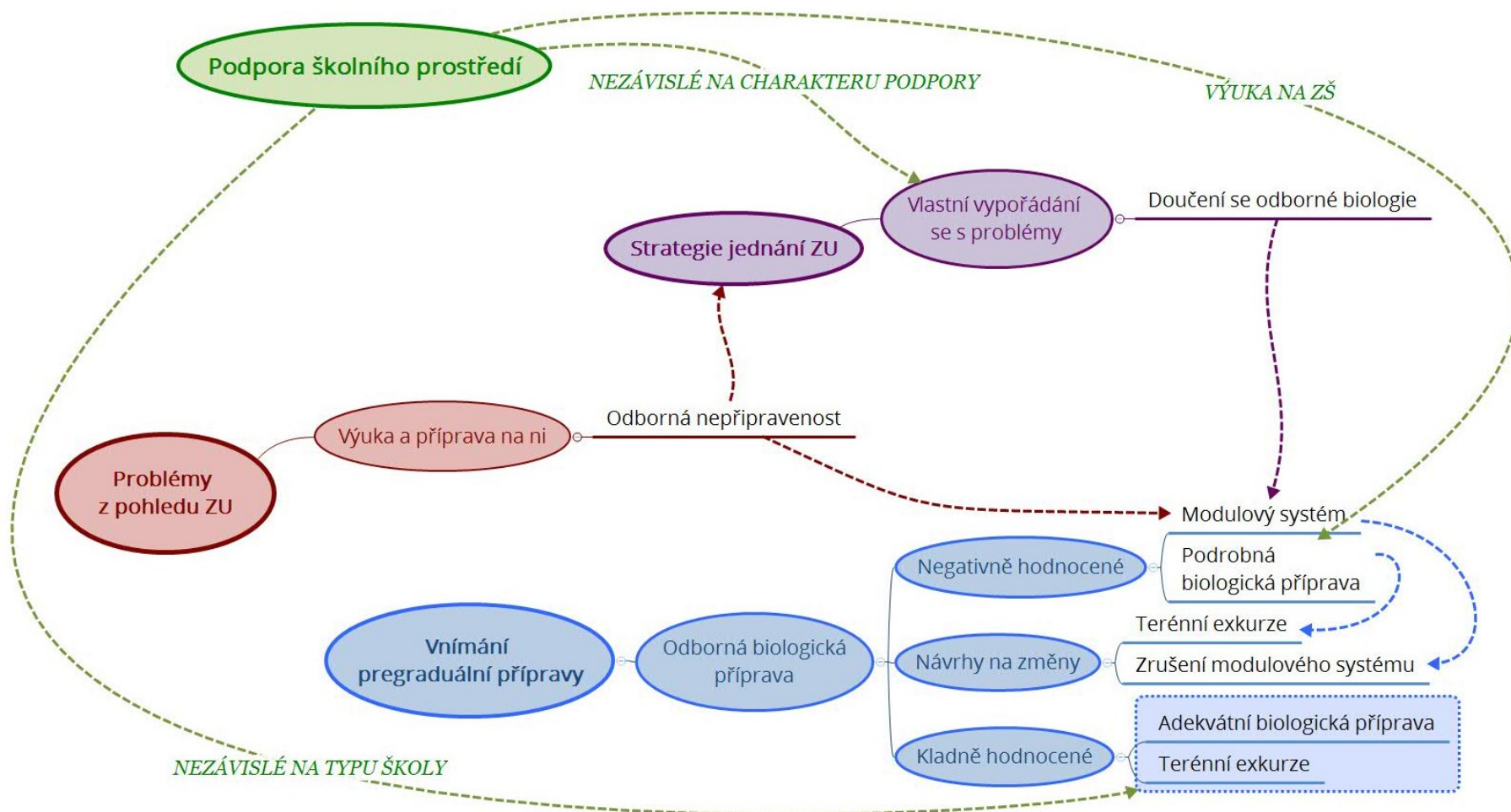
Tabulka č. 8 - Presentace kódů pohledem jednotlivých začínajících učitelů se zaměřením na vnímání pregraduální přípravy (dále jen PP)

ZU	PŠP	Odlišnosti mezi ZU	Problémy z pohledu ZU/potřeby ZU	Strategie jednání ZU	Vnímání PP	Doporučení PP
Marie	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace (neochota) 	<ul style="list-style-type: none"> Práce učitele Počáteční nejistota Strach Rozvíjení myšlení žáků (dále jen Ž) 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Málo času pro zdokonalování výukových dovedností → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE Odborná nepřipravenost Administrativa Technika/pomůcky/prostory/nepořádek Problémy ve vztazích 	<ul style="list-style-type: none"> Rady u kolegů (kážeň) Rady další ZU (příprava) Rady kolegů (výuka) Vlastní doučení se Rady kolegů (administrativa) Sdílení materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> Modulový systém vzdělání Materiály a tipy pro výuku Teorie nevyužitelná ve výuce Praktická výuka metod a forem P-P blok - zážitkové metody 	<ul style="list-style-type: none"> Sjednocení vědomostí v NMgr Nelze připravit na administrativu
Julie	<ul style="list-style-type: none"> Pouze aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Počáteční nejistota 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Tematický plán Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE Hodnocení žáků Neznalost svých povinností 	<ul style="list-style-type: none"> Vlastní zvládnutí kázně Rady UU (výuka) ZV od Ž (výuka) Vlastní zvládnutí hodnocení 	<ul style="list-style-type: none"> Adekvátní biologická příprava Tipy pro výuku Málo praktické výuky dovedností Praxe - vzdálenost od reality Praxe - zdroj výukových doved. P-P blok - teorie/hromadná v. Vyučující mimo praxi 	<ul style="list-style-type: none"> Nelze připravit hotového učitele Mikrovyučování Více tipů pro výuku Příklady řešení situací Individualizovaná výuka Dlouhodobé průběžné náslechy
Karolína	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o nízké intenzitě UU stejné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Počáteční nejistota 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Čas/tematický plán Obsah a rozsah VH Výběr vhodných výukových metod a forem → F. PŘEŽÍVÁNÍ 	<ul style="list-style-type: none"> Rady u kolegů (kážeň) Rady UU (výuka) Náslechy u kolegů (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> Adekvátní biologická příprava Terénní exkurze Mikrovyučování - vzdálené realitě Vyučující mimo praxi Praxe - vzdálenost od reality P-P blok - nevhodný obsah 	<ul style="list-style-type: none"> Více tipů pro výuku Materiály pro výuku Výuka administrativy Dlouhodobé praxe
Marek	<ul style="list-style-type: none"> Pouze aktivity o nízké intenzitě UU vedení Pouze aktivity o nízké intenzitě Žádný UU Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> Práce učitele Rozvíjení myšlení Ž 	<ul style="list-style-type: none"> Obsah a rozsah VH Potřeba identifikace mezer ve vlastní výuce → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY Administrativa Technika/nepořádek 	<ul style="list-style-type: none"> Žádost o hospitace UU (výuka) Žádost o ZV od Ž (výuka) Obstarávání materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> Materiály pro výuku Teoretická výuka metod a forem Praktická výuka hodnocení Vyučující mimo praxi 	<ul style="list-style-type: none"> Praktická výuka metod Mikrovyučování Stanovení rozsahu VH Dlouhodobé praxe
Pavla	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace (+ hospitace) 	<ul style="list-style-type: none"> Žádné zkušenosti Radost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání se žáky Nezmiňuje se o problémech ve výukových dovednostech Nedostatek času pro přípravu Hodnocení žáků 	<ul style="list-style-type: none"> Neúčinné rady kolegů (kážeň) Účinné rady vedení (kážeň) Vlastní zvládnutí kázně Rady UU (výuka) Rady UU (příprava) Rady UU (hodnocení) 	<ul style="list-style-type: none"> Adekvátní biologická příprava Materiály a tipy pro výuku Teoretická výuka hodnocení Praxe - zdroj výukových doved. P-P blok - teorie 	<ul style="list-style-type: none"> Více tipů pro výuku Praktická výuka hodnocení Dlouhodobé průběžné náslechy
Jakub	<ul style="list-style-type: none"> Převážně aktivity o vysoké intenzitě UU stejné aprobace (+ hospitace) 	<ul style="list-style-type: none"> Volnočasové aktivity Radost z učení Rozvíjení myšlení Ž 	<ul style="list-style-type: none"> Jednání s rodiči Vysvětlování učiva žákům → F. PŘEŽÍVÁNÍ 	<ul style="list-style-type: none"> Hospitace kolegů (výuka) 	<ul style="list-style-type: none"> Adekvátní biologická příprava Materiály a tipy pro výuku Málo praktické výuky dovedností Praxe - výuka v problémové třídě P-P blok - nefungující teorie Vyučující z praxe Vyučující mimo praxi 	<ul style="list-style-type: none"> Mikrovyučování Příklady řešení situací Analýza videa Vyučující z praxe Dlouhodobé praxe Praxe v problémové třídě Spolupráce VŠ-ZŠ/SŠ

Monika	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • UU stejné aprobace (nedostupnost) • Pouze aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Žádné zkušenosti • Počáteční nejistota • Aktuální jistota 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Obsah a rozsah VH → F. PŘEŽÍVÁNÍ/ F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa/povinnosti • Prostory 	<ul style="list-style-type: none"> • Rady kolegů (výuka) • Vlastní zvládnutí kázně • Rady vedení (povinnosti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Adekvátní biologická příprava • Tipy pro výuku • Mikrovyučování - vzdálené realitě • Vyučující mimo praxi • Praxe - motivace • P-P blok - teorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Nelze zcela připravit na jednání se žáky • Vyučující z praxe • Výuka administrativy • Příklady řešení situací • Spolupráce VŠ-ZŠ/SŠ
Renata	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • UU odlišné aprobace 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Počáteční nejistota • Aktuální jistota • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Obsah a rozsah VH → F. PŘEŽÍVÁNÍ/ F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Vysvětlování učiva žákům → F. PŘEŽÍVÁNÍ • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Technika/pomůcky/nepořádek 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Podpora vedení (rodiče) • Vlastní zvládnutí výuky • Účast na hospitacích • Úklid pomůcek 	<ul style="list-style-type: none"> • Adekvátní biologická příprava • Terénní exkurze • Tipy pro výuku • Málo praktické výuky dovedností • Praxe - blízkost k realitě • P-P blok - zážitkové metody • P-P blok - teorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Nelze připravit na administrativu • Mikrovyučování • Zážitkové metody • Následy u více U • Pozvolné praxe
Kristýna	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Počáteční nejistota • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Nedostatek času pro přípravu • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE • Odborná nepřipravenost • Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Vlastní zvládnutí výuky • Vlastní doučení se • Rady kolegů (administrativa) 	<ul style="list-style-type: none"> • Modulový systém vzdělání • Materiály a tipy pro výuku • Málo praktické výuky dovedností • Praxe - zdroj výukových doved • P-P blok - zážitkové metody 	<ul style="list-style-type: none"> • Nelze připravit hotového učitele • Úprava modulového s. • Mikrovyučování • Zážitkové metody
Martina	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Mateřské zkušenosti 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Čas/tematický plán • Potřeba identifikace mezer ve vlastní výuce → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa 	<ul style="list-style-type: none"> • Vlastní zvládnutí kázně • Rady kolegů (rodiče) • Vlastní zvládnutí výuky 	<ul style="list-style-type: none"> • Podrobná biologická příprava • Tipy pro výuku • Následy bez ZV • P-P blok - teorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Více terénních exkurzí • Zážitkové metody • Následy se ZV
Klára	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Volnočasové aktivity • Rádost z učení • Aktuální jistota 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky • Výběr vhodných výukových metod a forem → F. PŘEŽÍVÁNÍ • Málo času pro přípravu dokonalých hodin → F. NADŠENÍ A RŮSTU/OBNOVY • Administrativa • Nepořádek • Problémy ve vztazích 	<ul style="list-style-type: none"> • Neúčinné rady kolegů (kážeň) • Vlastní zvládnutí kázně • Vlastní zvládnutí výuky • Vlastní zvládnutí administrativy • Úklid pomůcek 	<ul style="list-style-type: none"> • Adekvátní biologická příprava • Terénní exkurze • Mikrovyučování - vzdálené realitě • Praxe - vzdálenost od reality • P-P blok - teorie 	<ul style="list-style-type: none"> • Dlouhodobé následky • Dlouhodobé praxe
Jitka	<ul style="list-style-type: none"> • Převážně aktivity o nízké intenzitě • Žádný UU 	<ul style="list-style-type: none"> • Práce učitele • Rádost z učení 	<ul style="list-style-type: none"> • Jednání se žáky/rodiči • Potřeba výuku zlepšovat a přizpůsobovat žákům → F. ZÍSKÁVÁNÍ KOMPETENCÍ/KONSOLIDACE • Odborná nepřipravenost • Administrativa • Pomůcky 	<ul style="list-style-type: none"> • Rady kolegů (kážeň) • Vlastní doučení se • Rady kolegů (administrativa) • Obstarávání materiálů 	<ul style="list-style-type: none"> • Modulový systém vzdělání • Mikrovyučování - reflexe • Praxe - vzdálenost od reality • Praxe - pouze výukové dovednosti • P-P blok - zážitkové metody 	<ul style="list-style-type: none"> • Nelze připravit na nemotivované žáky • Úprava modulového s. • Výuka administrativy • Zážitkové metody • Analýza videa

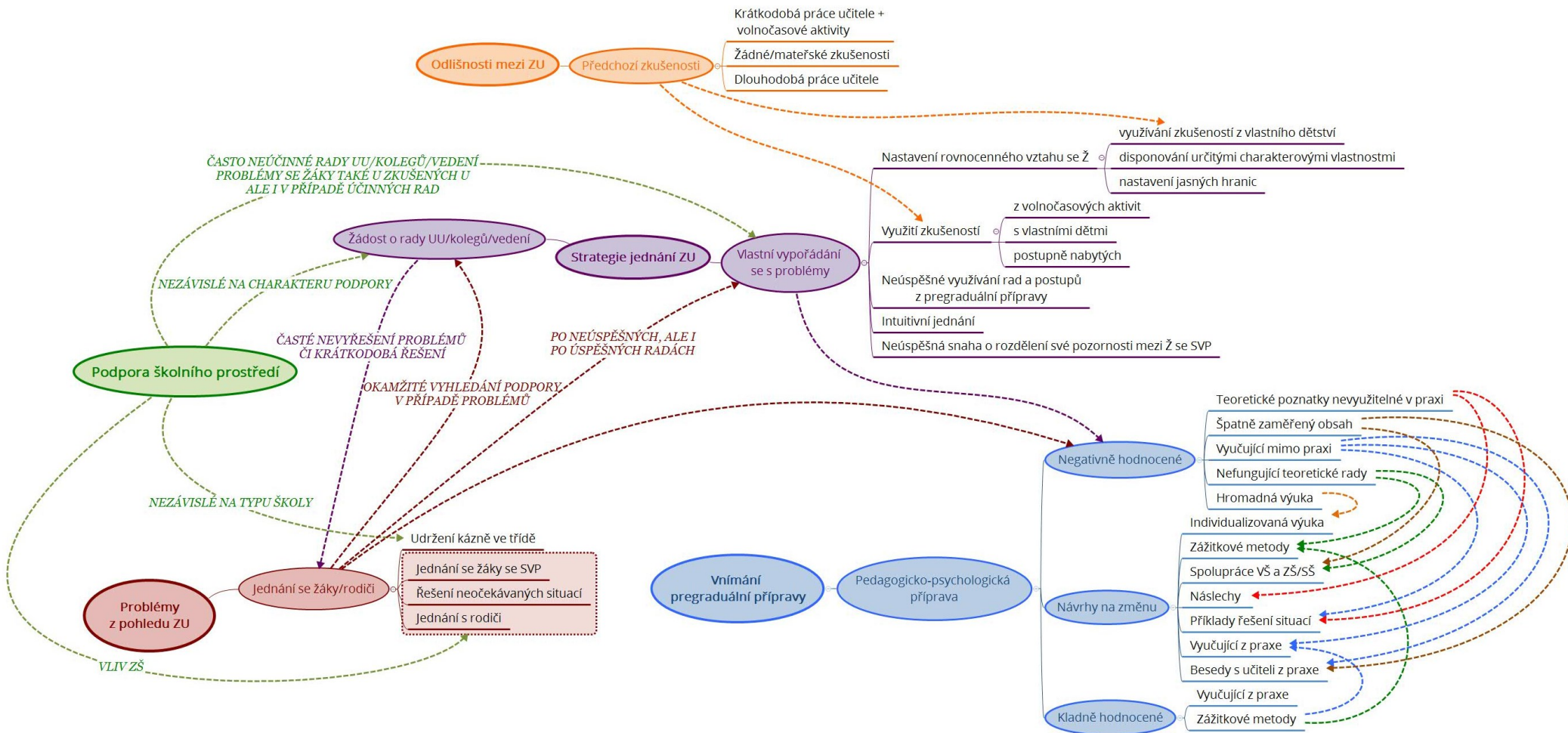
*Poznámky: Barevné značení znázorňuje provázanost jednotlivých kódů mezi sebou. Např. **žluté** „jednání se žáky“ se u respondentky Pavly pojí se žlutými strategiemi jednání, kdy vlastní snahou vyřešila své problémy s kázní. Vzhledem k tomu, že nevyužila rad z pregraduální přípravy či jejich využití bylo neúspěšné, považovala pedagogicko-psychologickou přípravu v této oblasti za nedostatečnou (**červená barva textu**). Navrhla proto zavedení dlouhodobých průběžných následků, které by teorii předávanou v rámci pedagogicko-psychologických předmětů upevňovaly.*

Příloha č. 10 - Nazírání ZU na odbornou biologickou přípravu



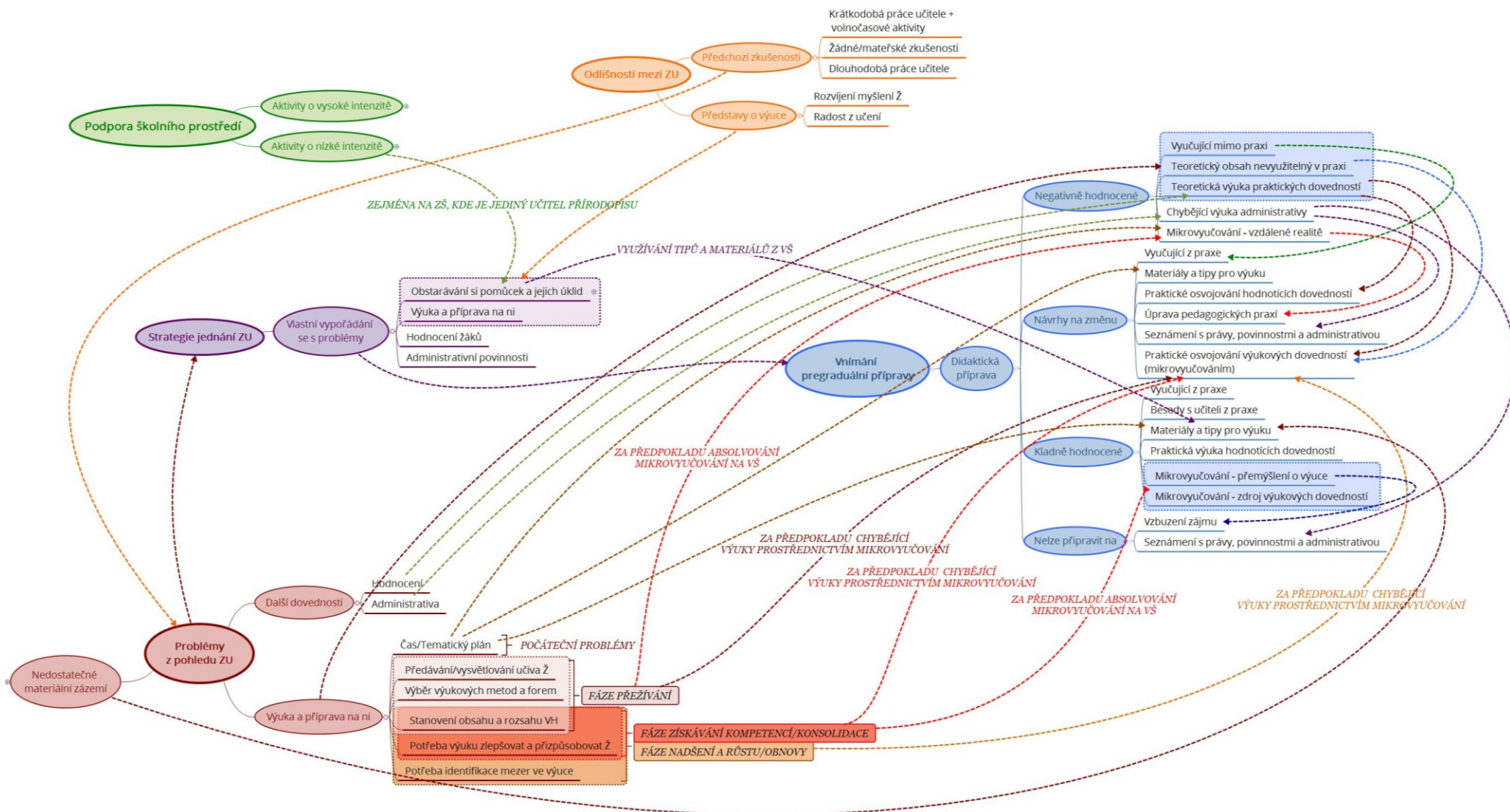
Obrázek č. 5 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na odbornou biologickou přípravu a jejich návrhy na změny

Příloha č. 11 - Nazírání ZU na pedagogicko-psychologickou přípravu



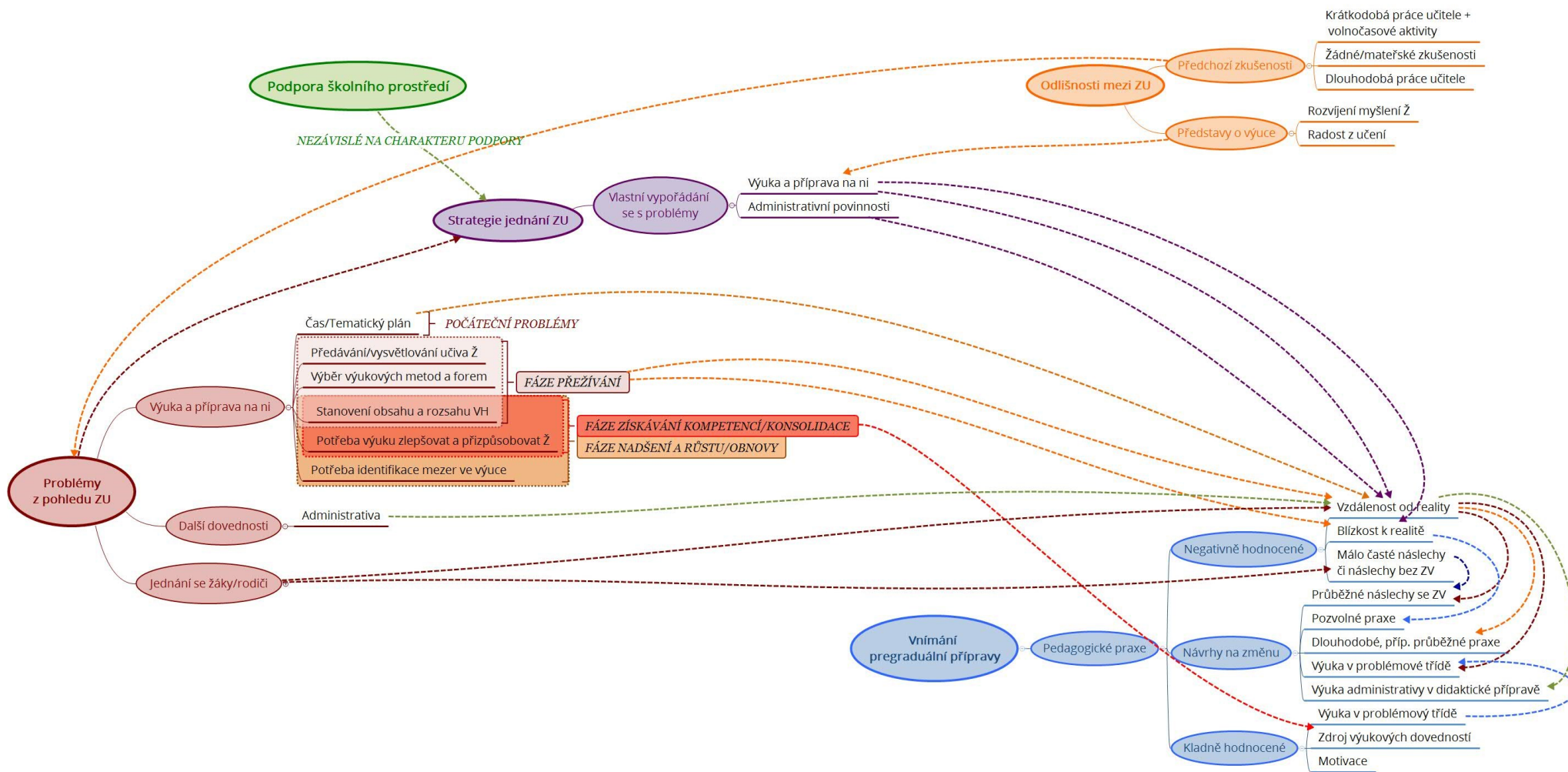
Obrázek č. 6 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na pedagogicko-psychologickou přípravu a jejich návrhy na změny

Příloha č. 12 - Nazírání ZU na didaktickou přípravu



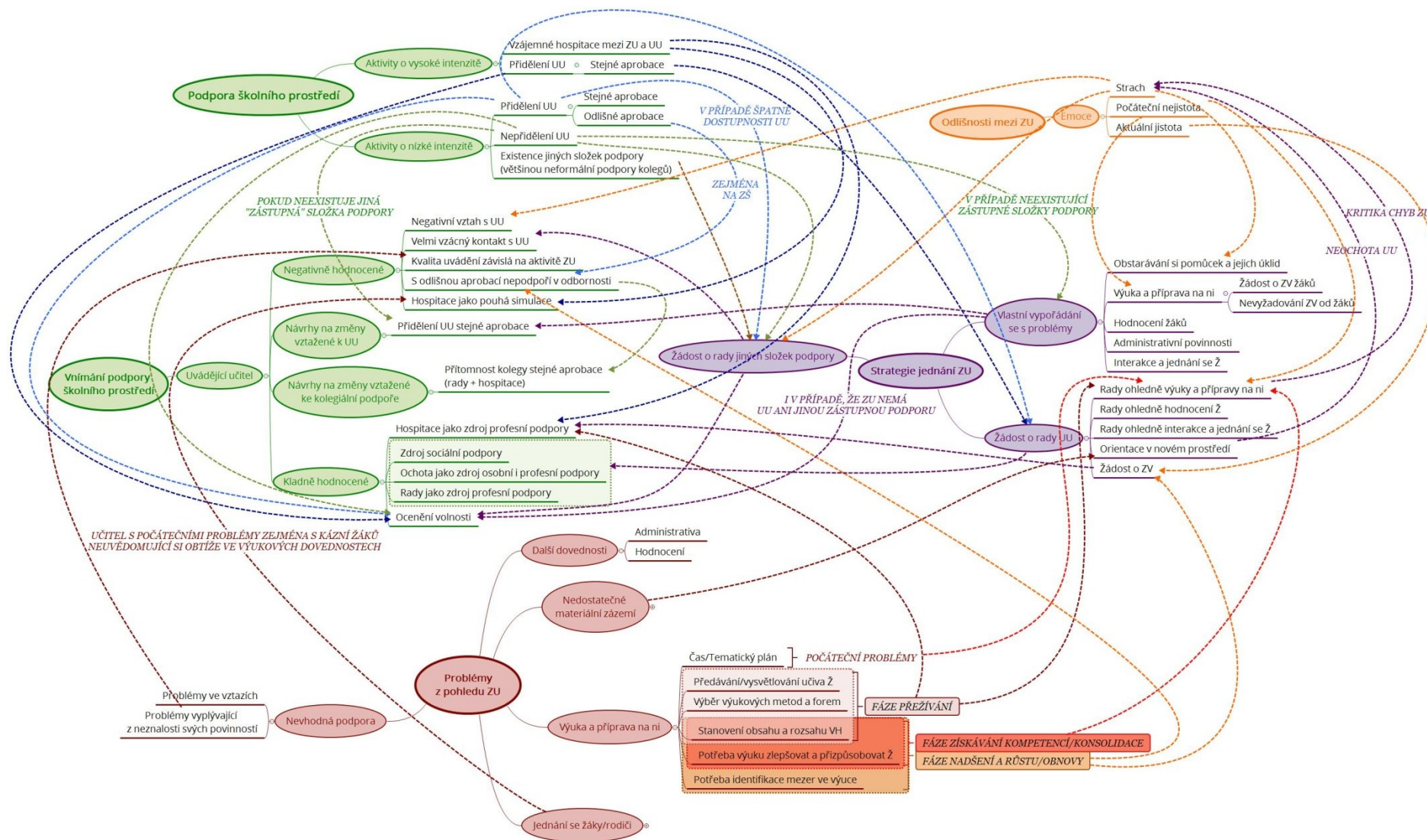
Obrázek č. 7 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na didaktickou přípravu a jejich návrhy na změny

Příloha č. 13 - Nazírání ZU na pedagogické praxe



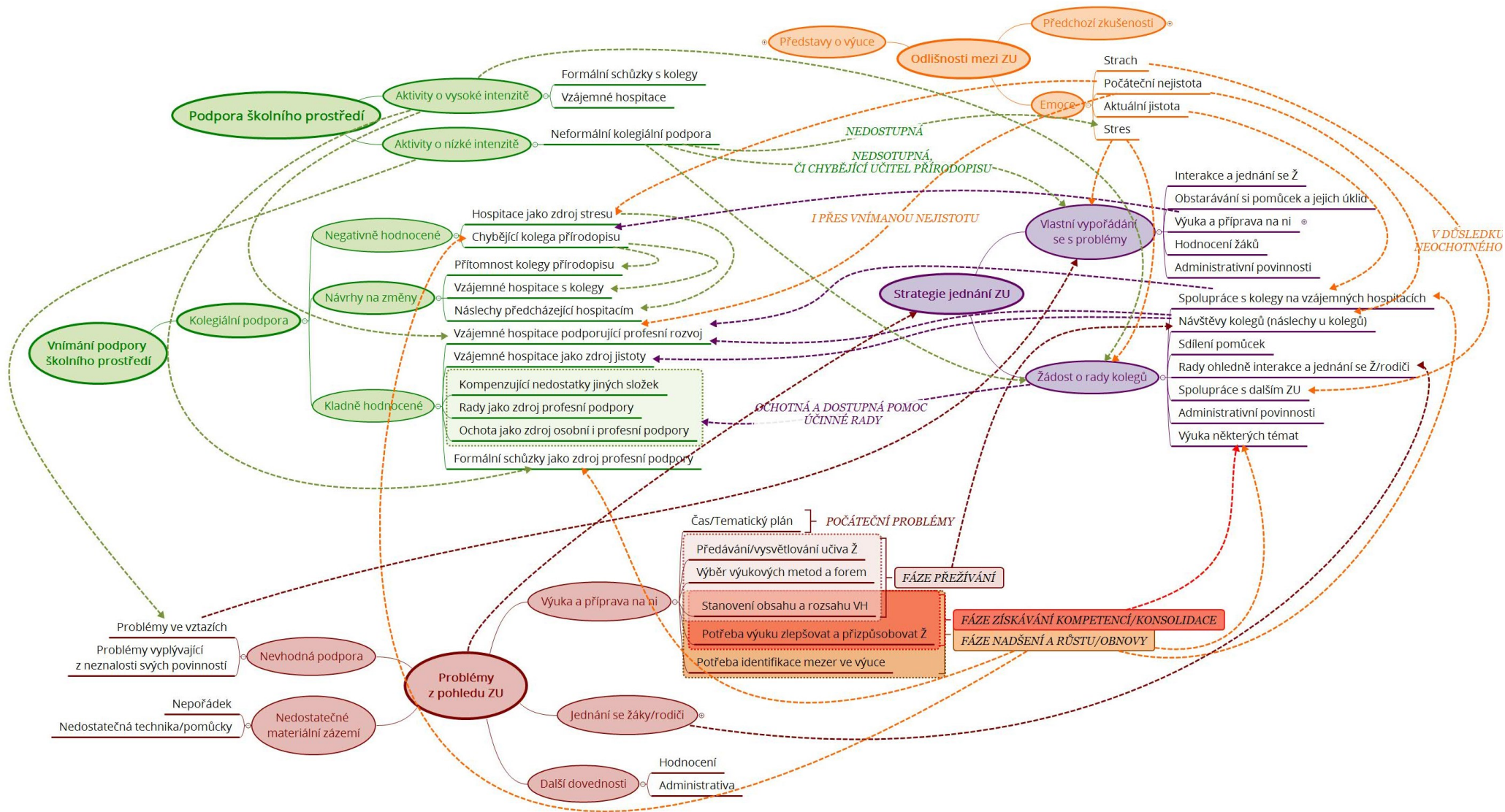
Obrázek č. 8 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na pedagogické praxe a jejich návrhy na změny

Příloha č. 14 - Nazírání ZU na podporu uvádějících učitelů



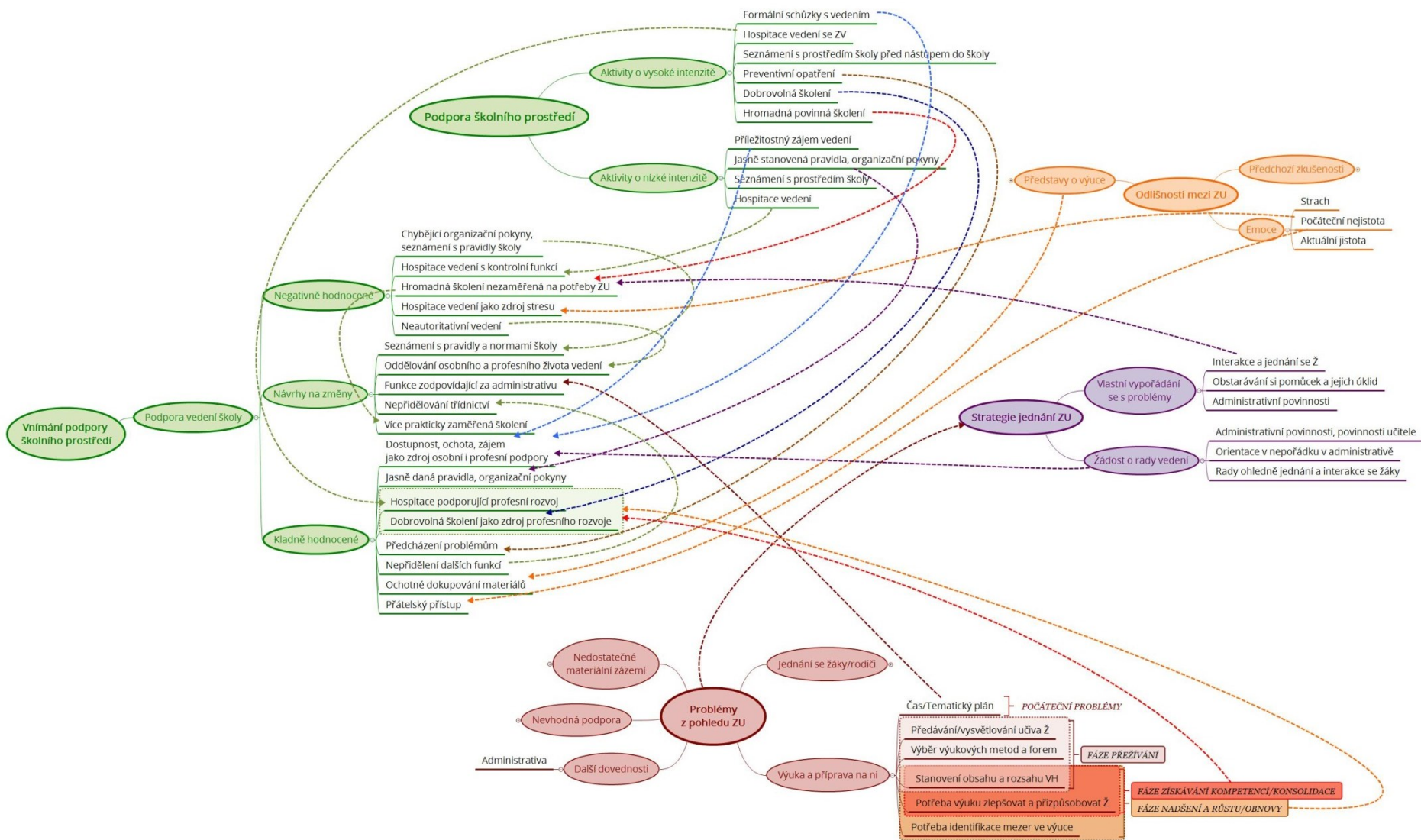
Obrázek č. 9 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na podporu zprostředkovanou uvádějícími učiteli a jejich návrhy na změny

Příloha č. 15 - Nazírání ZU na podporu kolegů



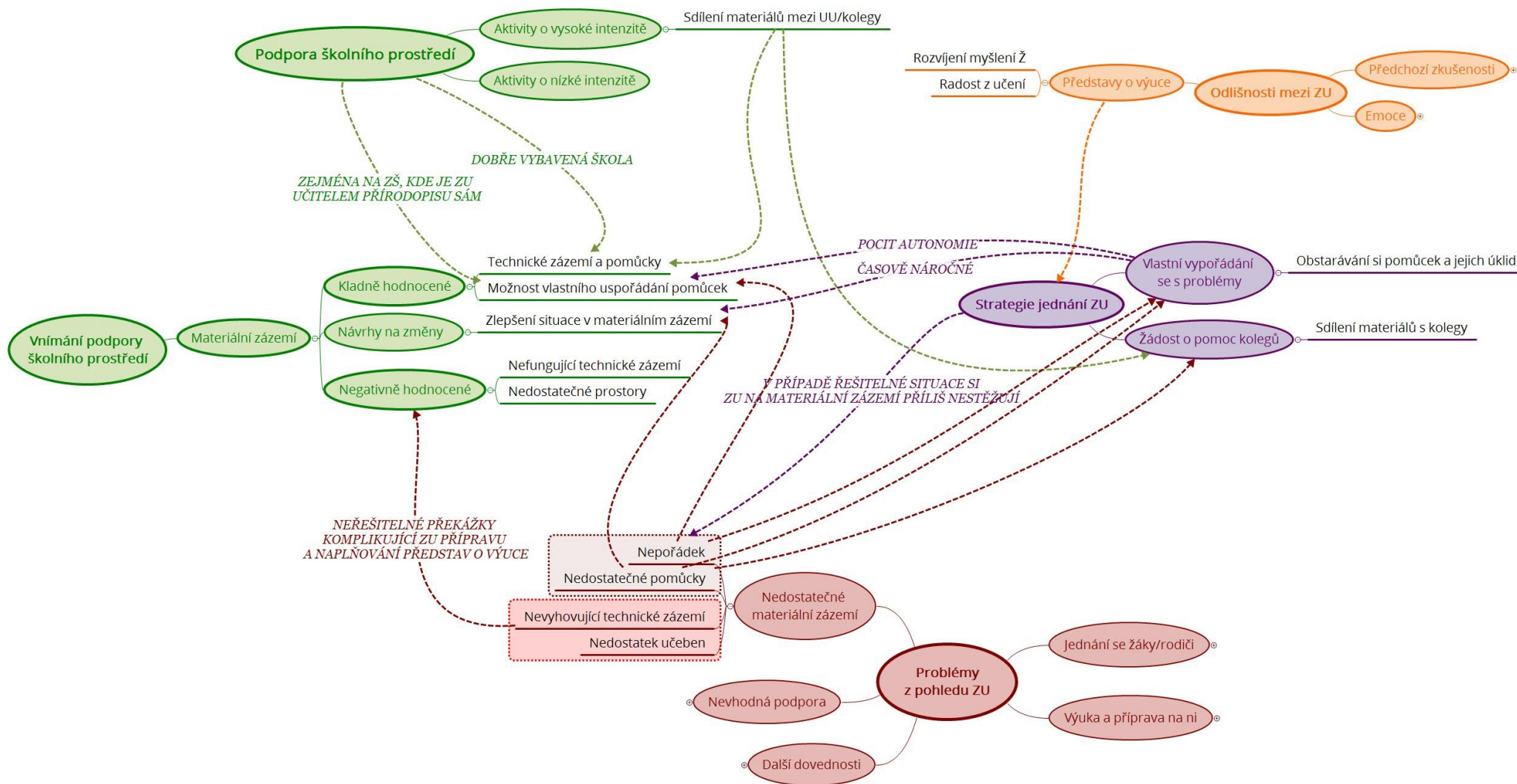
Obrázek č. 10 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na podporu zprostředkovanou kolegy a jejich návrhy na změny

Příloha č. 16 - Nazírání ZU na podporu vedení školy



Obrázek č. 11 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na podporu zprostředkovanou vedením školy a jejich návrhy na změny

Příloha č. 17 - Nazírání ZU na materiální zázemí školy



Obrázek č. 12 - Schéma znázorňující nazírání začínajících učitelů na materiální zázemí školy a jejich návrhy na změny