

Univerzita Karlova
Přírodovědecká fakulta

Studijní program: Geografie se zaměřením na vzdělávání

Studijní obor: UB-Z



Kateřina Kněžínková

Problémy začínajících učitelů zeměpisu při přechodu do praxe
Problems of novice geography teachers in the transition to praxis

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

RNDr. Martin Hanus, Ph.D.

Praha, 2024

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, 26. 4. 2024

Kateřina Kněžínková

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucímu mé bakalářské práce RNDr. Martinu Hanusovi, Ph.D. za vedení, pomoc, rychlou zpětnou vazbu a cenné rady při zpracovávání práce. Děkuji členům mé rodiny a přátelům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas čtení mé práce a diskuzi se mnou. Děkuji rodině a mému příteli za velkou trpělivost a podporu nejen při psaní této práce.

Abstrakt

Bakalářská práce Problémy začínajících učitelů zeměpisu při přechodu do praxe se zabývá studenty oboru Geografie se zaměřením na vzdělávání (jednooboru i studia v kombinaci) na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy (PřF UK) a jejich problémy v učitelském povolání. Práce se v první části zabývá teoretickým vymezením začínajících učitelů, jejich charakteristikami a problémy, se kterými se mohou potýkat. Dále zkoumá různá pojetí kompetencí, které by měl absolvent učitelského oboru, a tedy začínající učitel, mít a ovládat, aby mohl bez problémů vykonávat své povolání. Důraz je kladen především na dokument Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství od Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (Bořkovec a kol. 2023). V práci je popsána i podpora začínajících učitelů se zaměřením na kolegiální sdílení a jeho formy. Takové sdílení se totiž uplatňuje i v pedagogických praxích, které studenti učitelství zeměpisu na PřF UK vykonávají. Z těchto praxí pak vycházejí problémové situace, které jsou analyzovány v praktické části bakalářské práce. Problémy jsou rozřazeny podle kompetencí uvedených v Kompetenčním rámci a jejich analýza následně vede také k vytvoření vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů zeměpisu. Výsledky jsou diskutovány v rovině obou klasifikací a na závěr jsou porovnávány, aby bylo možné odpovědět na výzkumné otázky.

Klíčová slova

Začínající učitelé – kompetence – problémy začínajících učitelů – Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství – kolegiální sdílení – příprava učitelů

Abstract

The Bachelor's thesis *Problems of Novice Geography Teachers in the Transition to Praxis* deals with students with field of study of Geography teaching (both single and combined studies) at the Faculty of Science of Charles University and their problems in the teaching profession. The first part of the thesis deals with the theoretical framing of novice teachers, their characteristics and the problems they may face. The thesis then explores different conceptions of the competences that teacher graduates, and therefore a novice teachers, should have and master after their studies in order to be able to manage their profession without problems. In particular, the focus is on the Competency Framework for Graduate Teachers from the Ministry of Education, Youth and Sports (Bořkovec a kol. 2023). The thesis also describes the support techniques for novice teachers, emphasizing collegial sharing and its specific forms. Collegial sharing is also applied in the teaching practices completed by geography student teachers at the Faculty of Science of Charles University. During these practices, students encounter problem situations that are analysed in the practical part of the bachelor thesis. On the one hand, the problems are classified according to the competences in the Competence Framework and on the other hand, the analysis leads to the development of the own (data-driven) classification of novice geography teachers' problems. The results are discussed in terms of both classifications and finally compared to answer the research questions.

Key words

Novice teachers – competencies – problems of novice teachers – Competency framework for graduate teachers – collegial sharing – teacher preparations

Obsah

Úvod.....	9
1 Profesní vývoj učitele.....	11
1.1 Vývoj vs. rozvoj a jeho oblasti.....	11
1.2 Různá pojetí vývojových fází učitele.....	12
2 Začínající učitel.....	14
2.1 Charakteristiky začínajících učitelů.....	15
2.2 Šok z reality.....	16
2.3 Problémy začínajících učitelů.....	17
3 Kompetence učitelů.....	21
3.1 Oblasti kompetencí učitelů.....	21
3.2 Model systému podpory začínajících učitelů v Česku.....	23
3.2.1 Kompetenční profil začínajícího učitele.....	24
3.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství.....	25
3.3.1 Struktura Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství.....	26
3.3.2 Oblasti kompetencí v Kompetenčním rámci.....	27
4 Podpora začínajících učitelů.....	30
4.1 Podpora od uvádějícího učitele a vedení školy.....	30
4.2 Kolegiální sdílení.....	33
4.2.1 Supervize a intervize.....	35
5 Praktická příprava a podpora učitelů zeměpisu na PrF UK.....	39
5.1 Pedagogické praxe I a II.....	39
6 Metodika.....	42
6.1 Použitá data a respondenti.....	42
6.2 Zpracování dat.....	42
6.3 Kategorizace problémů začínajících učitelů zeměpisu.....	43
6.4 Databáze anotací.....	47
7 Výsledky.....	48
7.1 Problémy začínajících učitelů dle Kompetenčního rámce.....	48
7.1.1 Problematické oblasti dle Kompetenčního rámce.....	52
7.1.2 Nejméně problematické oblasti dle Kompetenčního rámce.....	53
7.2 Problémy začínajících učitelů dle vlastní klasifikace.....	54
7.2.1 Problémy v přímé pedagogické činnosti.....	58
7.2.2 Problémy v nepřímé pedagogické činnosti.....	60
7.3 Shrnutí výsledků.....	61
8 Závěr.....	63
Seznam použité literatury.....	66

Seznam obrázků a grafů

Obrázek 1: Vzájemně propojené aspekty rozvoje učitelů (Leithwood 1990).	12
Obrázek 2: Balanční kruh – kompetenční profil začínajícího učitele (Adamec a kol. 2023).	24
Obrázek 3: Grafická podoba Kompetence 1.1. z Kompetenčního rámce (Bořkovec a kol. 2023).	26
Obrázek 4: Balanční kruh – kompetenční profil vedení školy (Adamec a kol. 2023).	32
Obrázek 5: Balanční kruh – kompetenční profil uvádějícího učitele (Adamec a kol. 2023).	32
Obrázek 6: Diagram vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů (vlastní tvorba).	46
Graf 1: Procentuální zastoupení oblastí dle Kompetenčního rámce za jednotlivé roky (vlastní tvorba).	49
Graf 2: Bublinový graf četnosti problémů v oblastech a kompetencích Kompetenčního rámce (vlastní tvorba).	51
Graf 3: Procentuální zastoupení kategorií dle vlastní klasifikace za jednotlivé roky (vlastní tvorba). .	55
Graf 4: Bublinový graf četnosti problémů v kategoriích vlastní klasifikace (vlastní tvorba).	57

Úvod

V učitelství je často nejvíc křehkým obdobím kariéry její začátek. Začínající učitelé, kteří přicházejí po absolutoriu univerzity či jiných pedagogických kurzů do praxe, mohou v novém prostředí čelit nespočtu problémů. Pro každého jedince jsou různé problémy jinak závažné. Záleží jak na osobnostních charakteristikách každého začínajícího učitele, tak na přípravě, kterou prošel, jak bude nastalé situace v praxi zvládat řešit.

Pro začátek praxe nových učitelů je tedy klíčová jejich příprava před začátkem kariéry. Jedná se o učitelství na univerzitách, případně o kurzy celoživotního vzdělávání, které doplňují pedagogické základy absolventům jiných (zpravidla neučitelství) oborů. Požadavky na absolventy učitelství si odborná i laická veřejnost může představovat různě. Jaký by učitel měl být, jaké schopnosti či znalosti by měl žákům předávat, a obecně, čím by měl být vybaven ze studia do praxe, může každý člověk vnímat jinak. Pro kvalitní přípravu učitelů, a hlavně pro zajištění kvalitního vzdělávání žáků na základních či středních školách je tedy nezbytné, aby se ustanovil základní balíček kompetencí pro všechny nové učitele.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) proto v roce 2023 v rámci reformy učitelství představilo Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství (Bořkovec a kol. 2023). Tento dokument definuje centrální standard kompetencí učitelů a učitelek, a nabádá tím univerzity a jejich fakulty, aby své učitelství daným požadavkům přizpůsobily. I kvůli tomuto dokumentu je žádoucí, aby fakulty zjistily, jaké kompetence jejich absolventům činí největší obtíže a na základě toho svou výuku upravily. Díky tomu budou moci připravovat kompetentnější učitele, kteří se budou podílet na kvalitním vzdělávání a výchově dětí ve školách. Na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy (dále PŘF UK) v oboru Učitelství geografie je k tomu možné využít pedagogické praxe, které studenti v magisterském stupni absolvují. Při nich si mohou studenti roli učitele vyzkoušet, a tím i zjistit, jaké problémy s sebou toto povolání, obzvláště v prvních letech, přináší. V rámci praxí studenti také docházejí na reflektivní setkání, kde mohou své problémy mezi sebou sdílet. Právě tyto přinášené situace budou v této bakalářské práci zkoumány. Tito studenti budou v této práci považováni za začínající učitelé v přechodu do praxe.

Bakalářská práce si klade za cíle: *vyhodnotit a rozřadit problémové situace začínajících učitelů zeměpisu z pedagogických praxí na PŘF UK a vytvořit klasifikaci problémů začínajících učitelů zeměpisu*. Zkoumány budou roky 2021 až 2023, kdy pedagogické praxe studentů učitelství zeměpisu probíhaly v jednotné formě, která bude popsána v bakalářské práci, čímž se zajistí

porovnatelnost výsledků. Problémové situace, se kterými se studenti potýkali, budou analyzovány jak na základě Kompetenčního rámce (Bořkovec a kol. 2023), tak budou využity k tvorbě již zmíněné vlastní klasifikace. Na základě výsledků analýzy by mělo být možné odpovědět na výzkumné otázky:

- 1) V jakých oblastech pocítují začínající učitelé zeměpisu z PŘF UK problémy?*
- 2) S jakým druhem problémů se začínající učitelé zeměpisu z PŘF UK setkávají nejčastěji?*

Odpovědi na tyto otázky by mohly přispět k většímu porozumění okruhům problémů začínajících učitelů zeměpisu. Tím by mohla vzdělávací insituce získat přehled o okruzích kompetencí, kterým je vhodné věnovat ve výuce nových učitelů zeměpisu zvýšenou pozornost a prostor pro jejich hlubší ukotvení a další rozvoj.

1 Profesní vývoj učitele

Pojem začínající učitel může evokovat mladé učitele, po absolvování univerzity, přicházející do nového prostředí. Je možné se potkat ale i se staršími začínajícími učiteli, kteří se pro dráhu pedagoga rozhodli, nebo se k ní dostali až po delší době od ukončení studia. V obou případech značí přídavné jméno začínající začátek profesní kariéry člověka, který bude každý den nacházet nové podněty, díky i kvůli kterým se bude aktivně rozvíjet (Day 1999). V každém případě hraje důležitou roli příprava na novou profesní dráhu učitele i podpora učitele v začátcích.

Tato práce pojednává o začínajících učitelích, kteří se do pracovního procesu teprve pomalu dostávají, a čelí tak výzvám s tím spojeným. V tomto případě se jedná stále o studenty univerzity, kteří mají možnost vyzkoušet si učitelské povolání pod vedením zkušenějších učitelů v rámci pedagogických praxí nebo o studenty, kteří již dostali možnost při studiu učit. V první části práce bude vymezen vývoj učitele s důrazem na počáteční fázi kariéry učitele, ať už při finální fázi studií nebo po jejich ukončení.

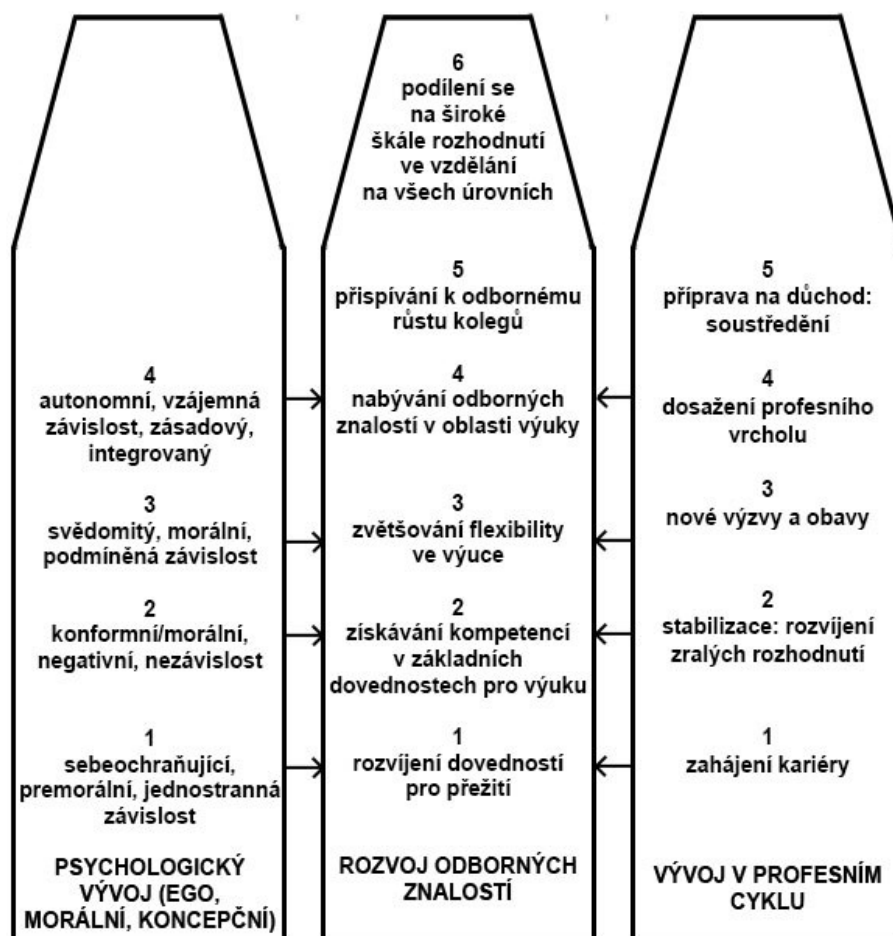
1.1 Vývoj vs. rozvoj a jeho oblasti

Podle Lukase (2007) slovní spojení *vývoj učitele* označuje změnu člověka v procesu profese. V tomto pojetí se může za tímto pojmem skrývat profesní posun učitele v čase, jeho osobní formování i formování okolím v pozitivním i negativním směru. Lukas (2007) ovšem také poukazuje na fakt, že mnoho autorů ve svých publikacích spíše popisuje *rozvoj*. Ten je podle něj možné vnímat ve smyslu zdokonalování dovedností, které má učitel mít a zhodnocování zkušeností, které v průběhu této změny nasbírání. Specifické aspekty tohoto *rozvoje* budou rozebrány v následující kapitole.

Souhrnný pohled na různé oblasti vývoje učitele nám poskytuje Leithwood (1990), jak je vidět na Obrázku 1. Uvádí tři základní okruhy – *psychologický vývoj*, *rozvoj odborných znalostí* a *vývoj v profesním cyklu*. Ty se navzájem prolínají a propojují v jednotlivých stupních vývoje. Leithwood (1990) se zaměřuje hlavně na druhou oblast – na *Rozvoj odborných znalostí*. Popisuje, že první až čtvrtý stupeň se týká odpovědnosti učitele za průběh vyučování ve třídě. Tyto etapy přicházejí postupně, učitel nabírá zkušenosti z předchozích stádií. Poslední dva stupně se věnují „mimoškolní“ roli učitele. Ty, na rozdíl od předchozích, mohou nastat v podstatě v jakékoliv fázi učitelovy kariéry, protože vyžadují i jiné dovednosti než ty, které učitel získává přímo ve škole (Leithwood 1990). Je tedy možné, že i začínající učitel bude mít

dostatečné životní zkušenosti, aby ihned při vstupu do povolání dosáhl šestého stupně podle Leithwoodova (1990) modelu.

Obrázek 1: Vzájemně propojené aspekty rozvoje učitelů (Leithwood 1990).



1.2 Různá pojetí vývojových fází učitele

Profesní vývoj učitele je v různých publikacích vnímán rozdílně. Lukas (2007) ve svém článku zmiňuje, že autoři se při jeho popisu často soustředí na jednotlivé problematické okruhy, které se učitelské kariéry týkají. Je to například: budování profesní identity, emoce spojené s vývojem nebo změna stylů výuky v průběhu času.

Podle výzkumu Fullerové (1969) učitelé prochází třemi fázemi vývoje. Období před nástupem do profese se vyznačuje buď žádnými nebo neurčitými obavami. V momentě, kdy mladí učitelé přijdou poprvé do kontaktu s žáky a se školním prostředím, začíná fáze raná. Tou se bude práce zabývat v další kapitole. Po zvládnutí počátečních obtíží se učitelé dostávají do fáze, kdy jsou si jisti sami sebou a jejich pozornost se stáčí na jejich studenty. Katzová (1972) přidává, že ve finální fázi si zkušení učitelé mohou začít pokládat složitější otázky abstraktnějšího rázu.

Zdokonalují svou výuku a přemýšlí nad principy samotného vyučování. Je vhodné, aby se jim v tomto období dostávalo dostatečného dozdělávání v oblastech, které jsou pro ně aktuální.

Na rozdíl od výše zmíněného rozčlenění, Long (1999) předkládá fázi šest a začíná až po ukončení učitelského studia. První stádium se tedy prolíná s fází ranou od Fullerové (1969) a Katzové (1972). Poté se studie rozcházejí. Druhá fáze podle Longa (1999) se nazývá *stabilizační*. Jak už název napovídá, učitel se seznámil s prostředím školy a cítí se být více stabilní. Upevňuje si své poznatky o fungování tříd a vyučování. Donaldsonová (2005) v tuto chvíli zaznamenává pět různých scénářů, které mohou u učitelů nastat:

1. Učitel necítí podporu ze strany vedení či kolegů, nevidí ve svém povolání smysl a práci opouští.
2. Učitel stagnuje. Zůstává ve fázi, kdy se naučil zjetá pravidla a nevyvíjí se žádným směrem.
3. Učitel má potřebu růst v profesním žebříčku a snaží se posunovat v hierarchii.
4. Učitel si hledá výzvy v podobě nových úkolů i mimo výuku (kurzy apod.).
5. Motivací se dostane ke zlepšování svého vyučování a vedení třídy.

V pátém možném scénáři dále navazuje i Long (1999) a pokračuje do třetí fáze své klasifikace vývoje *experimentování a diverzifikace*. Popisuje, že učitel má již dostatek kuráže zkoušet ve výuce nové věci a obměňovat ji i v závislosti na třídách nebo jedincích, které učí. Začíná si ukotvovat svůj učební styl a snaží se dosáhnout vyššího smyslu ve výuce. Tato motivace často vede ke čtvrté fázi, a to *přehodnocení*. Pokud je snaha přílišná a ohodnocení se nevrací ve stejné míře zpět, vede ke krizi a přehodnocování dosavadních hodnot a přesvědčení.

Poslední dvě etapy jsou charakterizovány smířením, klidem a jakousi otažitostí (Long 1999). V tuto chvíli záleží nejvíce na tom, jak je učitel motivovaný v průběhu celé kariéry a jak je otevřený novým věcem. Long (1999) v páté fázi popisuje, že sice klesají ambice učitelů, ale jsou často vyrovnanější a mají větší sebedůvěru. To může vést k přijetí své profese, obnovení chuti do výuky a zkoušení nových věcí. Na druhou stranu se méně nadšení jedinci dostávají do stavu frustrace, rezignace až vyhoření. Ve finálním stádiu se učitelé ještě více odpoutávají od prostředí, ve kterém pracují, přestávají mít pevné vztahy s lidmi na pracovišti. Může to být výsledkem právě již zmiňovaného vyhoření, ale i přirozeného vývoje, který k odchodu z práce směřuje v každé profesi.

2 Začínající učitel

Vzhledem k zaměření práce na začínající učitele, bude samostatná kapitola věnovaná právě tomuto období. V Pedagogickém slovníku se začínající učitel popisuje takto: „*má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2001, s. 306). Ovšem definic a pojetí je více, například Fullerová (1969) považuje za začínající učitele i studenty vyšších ročníků pedagogických oborů, kteří mají možnost se s učením setkat při praxích nebo při brzkém nástupu do zaměstnání.

Časové vymezení začátku kariéry v učitelství není jasně stanoveno. Karataş a Karaman (2013) označují za učitele – nováčka toho, kdo má méně jak dva roky praxe. Průcha a kol. (2001, s. 306) tvrdí, že „*závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele*“ a dostává se k obvyklému stanovení začátku kariéry do období přibližně pěti let od začátku profesní praxe.

Začátek profesní dráhy pro část učitelů nastává až po ukončení pedagogického vzdělání. Nezřídka se ale stane, že ve vyšších ročnících studia začínají studenti docházet do škol minimálně na praxe, které mohou přerůst do zaměstnaneckého poměru. Fullerová (1969) uvádí, že v takových případech studenti často přemýšlí nad svou pozicí ve třídě a ve škole. V některých případech mají na začátek k sobě uvádějícího učitele – zkušeného pedagoga, „*který podporuje profesní rozvoj začínajícího učitele*“ (Adamec a kol. 2023, s. 34) a který studentovi poskytuje možnost vyzkoušet si učení v „jeho“ třídě. Začínající učitel si tak často neví rady se svými právy a povinnostmi, které ve škole má. Vyskytují se zde také zjevné obavy o zvládnutí třídy a otázky, kdo bude třídu řídit – zda student (neboli začínající učitel) nebo uvádějící učitel.

Podobné problémy a omezení v začátcích vnímá i Katzová (1972), která první fázi kariéry označuje jako „*přežití*“. Začínající učitelé se snaží zvládnout všechny úkoly, které jsou jim přiřazeny ihned od začátku. Nezvládají dlouhodobější plánování a často tak pracují ze dne na den. Pozornost začínajícího učitele směřuje na jeho samotného, zatímco porozumění žákům – hlavně jako jednotlivcům – je velmi malé (Fullerová 1969; Katzová 1972; Lukas 2007; Day 1999).

2.1 Charakteristiky začínajících učitelů

Na začátky učitelství na začínajícího učitele lze nahlížet z různých úhlů pohledu. Každý začínající učitel je jiný, má jiné sociální zázemí, jinou povahu, osobnost. Některé osobnostní charakteristiky se ovšem alespoň částečně kategorizovat a porovnávat dají (Lukas 2007).

Z psychologického hlediska je například možné pozorovat u začínajících učitelů stav ega (Loevingerová, Blasi 1976; Lukas 2007). Loevingerová a Blasi (1976) popisují čtyřfázový vývoj ega v životě jedince. U začínajících učitelů se nejčastěji projevuje první nebo druhá fáze. První stupeň vývoje ega je pojmenovaný jako *sebe-ochraňující* (Loevingerová, Blasi 1976). U učitelů může jít o obrannou fázi, kdy ještě neumí pracovat se svými emocemi dostatečně na to, aby správně reagovali na živé podněty ve škole. Tím se mohou dostávat do situací, kdy místo přiznání chyby či nevědomosti, brání svoje rozhodnutí nebo konání s ohledem pouze na sebe. Druhá fáze vývoje ega je fáze *konformní* (Loevingerová, Blasi 1976), do které se posouvají učitelé po pár letech praxe, případně v této fázi již nastupují na začátku. Zde záleží na dalších osobnostních rysech konkrétního učitele. V této fázi se učitelé již nesoustředí jen sami na sebe, ale pomáhají studentům, jsou jim k ruce a snaží se v nich vyvolat přátelský pocit. Pokud žáci na toto snažení nereagují, nebo reagují negativně, může to vést u učitele k brzkému vyhoření. Třetí, *svědomitá* fáze ega je spojená se spolehlivostí a výkonností učitele, který si stanovuje dlouhodobé cíle a více či méně jich dosahuje. Poslední fáze je *autonomní*. V tuto chvíli již učitel rozumí vyučovacímu procesu jako komplexnímu celku a dívá se na něj v širších souvislostech. Zároveň má již nastavené svoje limity, aby se preventivně chránil před frustrací a vyhořením (Loevingerová, Blasi 1976). Lukas (2007) ovšem upozorňuje, že pokud učitel: „nemá dostatečné dispozice pro zvládnutí vyučování a výchovy žáků“ (Lukas 2007, s. 368), je možné, že všemi fázemi vývoje ega neprojde, a z důvodu vlastní ochrany zůstane ve fázi první.

Další součástí učitelovy osobnosti je interpersonální role (a zároveň i její vývoj), jak popisují například Van Der Wantová a kolektiv (2018). Prvně se jedná o standard interpersonální identity, tedy subjektivní pohled učitele na to, jakým učitelem je a jakým by se chtěl stát ve významu vztahu učitel a žák. Na tuto problematiku pohlíží Van Der Wantová a kolektiv (2018) na dvou úrovních. Na jedné straně stojí *kontrola* či *vliv*, která určuje, jakým stylem učitel vede žáky a třídu a jak je studenty přijímán. Na straně druhé je pak *blízkost* jako míra spolupráce mezi učitelem a žáky (Brekelmansová, Créton 1993). Co se týče *vlivu* ve třídě, od začátku kariéry tato dominantnost roste. Podle Brekelmansové a Crétona (1993) nemají začínající učitelé zkušenosti s vedením lidí, a tak nemají pozici před třídou jasně ukotvenou. Autorita roste v průběhu první dekády jejich kariéry a poté se stabilizuje. *Blízkost* k žákům má tendenci

opačnou. Na začátku je učitel k dětem často vstřícný a přátelský. Po několika letech praxe si učitel začíná od studentů držet odstup, vzhledem k vyššímu věkovému rozdílu mezi ním a žáky přestává být tolik empatický a chápavý jako dříve (Brekelmansová, Créton 1993; Long 1999).

Jinak zdatní mohou být také začínající učitelé v různých dovednostech, schopnostech a znalostech (Lukas 2007). Jejich význam (a význam vývoje) vyzdvihuje například Eraut (1994). Uvádí dvě dimenze, které jsou pro učitelské znalosti důležité – *oblast znalostí a kontext jejich užití*. Zatímco v oblasti znalostí mohou být noví učitelé zdatní, v tom, kde a jak je efektivně využívat, se s délkou praxe zlepšují. Schopnosti, které se s praxí vyvíjejí jsou podle Daye (1999) například morální hodnoty, rozšiřování didaktických prostředků, schopnost reflexe vlastní práce či podpora role učitele v širší společnosti.

2.2 Šok z reality

V souvislosti se začátkem kariéry mohou učitelé narazit na hranice svých představ o profesi. Proto se často stává, že začínající učitelé prožívají tzv. *šok z reality* (Kimová, Choová 2014). Dle Kearneyho (2014) jsou učitelé vystavováni při vstupu do povolání vyššímu tlaku než ostatní profese. Zbývají na ně náročné třídy po ostatních učitelích, musí se zorientovat v povinnostech mimo výuku, kterých mívají více než zkušenější kolegové. Začínající učitelé se tak mohou cítit přehlčení novými podněty a rozpolceni kvůli rozdílnému očekávání od reality (Kimová, Choová 2014).

Studenti v závěrečných stupních studia již začínají přemýšlet o úskalích, které přinesou první roky v učitelské praxi. Při přechodu do praxe mohou narazit na problém s výkonem, který od sebe očekávají a který očekává nová profese (Kimová, Choová 2014; Kearney 2014). Vzhledem k tomu, že učitelské povolání se nesestává jen z přímé výuky, může mezi očekávanou efektivitou přípravy vyučování a jeho realizací nastat velký nesoulad. Na to nejsou studenti připravení a v některých případech může nastat i syndrom vyhoření, který bývá častější až na konci profesního života (Mansfieldová, Beltmanová, Priceová 2014). To bývá podpořeno i časovou náročností učitelského povolání, vytváření nerealistických cílů, nedostatečnou podporou od okolí, která se týká jak psychické stránky, tak i materiální – málo podkladů pro učení, pro administrativní záležitosti apod. (Janík a kol. 2017; Long 1999).

Většinou jsou ale noví učitelé před nástupem do práce optimističtí, těší se na výuku a na předávání nabytých znalostí (Wubbels, Levy 2004). Stává se pak, že používají didaktické metody, které jim na univerzitě byly předány, nesystematicky a chaoticky (Wubbels, Levy

2004). Tím se dostávají do zacyklených pokusů o přežití, učí metodou pokus a omyl a občas se tím uzavrou novým možnostem, jak se dostat do efektivní učitelství fáze (Long 1999).

Janík a kol. (2017) ve své práci zmiňují, že šok z reality je normální součástí adaptačního procesu ve většině zaměstnání a není pravidlem, že ho zažijí všichni noví učitelé. Autoři uvádí, že při vstupu do praxe u učitele „záleží na jeho dispozicích a profesní přípravě, na kontextu školy a výuky i na poskytnuté podpoře“ (Janík a kol. 2017, s. 7). Adamec a kol. (2023) do faktorů, které začínajícího učitele ovlivňují, zařazují i dosavadní životní zkušenosti, předchozí (nejen pedagogické) vzdělání a celkovou osobnost člověka. Ať už je ovšem jedinec jakýkoli, ať svou učitelství kariéru začíná až po ukončení pedagogického studia nebo při něm, je nutné, aby splňoval požadavky školy, na kterou jako učitel nastupuje a byl dostatečně kompetentní k plnění učitelství povolání (Adamec a kol. 2023).

2.3 Problémy začínajících učitelů

V začátcích učitelství kariéry, i kvůli popsanému šoku z reality, se u začínajícího učitele mohou vyskytnout četné problémy (Šimoník 1995). Autoři v různých publikacích, knihách či článcích nabízejí přehledy okruhů, do kterých se problémy začínajících učitelů mohou dělit. Často se zabývají začínajícími učiteli obecně bez zaměření na obor daných začátečníků, a tak podávají spíše méně kategorií, které jsou více obecné a zahrnují více problematických situací.

Janík a kol. (2017) popisují tři perspektivy, které jsou vytvořené podle třech oblastí, ve kterých by měl učitel mít dostatečné schopnosti pro svou práci. Prvně se jedná o pedagogicko-didaktickou perspektivu, ve které se dají schovat problémy s výukou, metodami, efektivitou výuky apod. Dále socio-pedagogický pohled, který zkoumá osobnost učitele, jeho vývoj a ukotvení ve společnosti i ve své roli. A neposledně i pohled socio-pedagogicko-didaktický, který propojuje předchozí dva a mohou se zde nacházet již komplexní problémy spojené i s komunikací s žáky či kolegy.

Meisterová a Melnick (2003) nabízí čtyři základní okruhy problémů u začínajících učitelů, u kterých se poté ve své studii doptávali na doplňující a upřesňující dotazy. Prvním je *organizace třídy* ve smyslu zvládnání atmosféry i kázně ve třídě, zvládnání přípravy pro konkrétní třídu na základě jejích potřeb, individualizaci vzdělávacích prostředků pro děti se speciálními potřebami apod. (také Sáenz-López Buñuel, Almagro, Ibáñez 2011). V podobném duchu v knize *Učitel - příprava na profesi* popisují Dytrtová a Krhutová (2009) oblasti, ve kterých se může vyskytnout problém. Zmiňují zodpovědnost učitele za organizaci třídy a plánování v ní, využívání vhodných metod pro výuku i hodnocení žáků nebo vytváření příjemné pracovní

a sociální atmosféry ve třídě. S tím se pojí také správné použití motivace žáků (např. Šimoník 1995). Také Pařízek (1988) se drží ve stejné oblasti a v ní přidává i přístup a komunikaci s žáky, aktivizaci žáků, reakce na chyby a dotazy žáků při hodinách nebo i vystupování učitele před třídou.

Další okruhem od Meisterové a Melnicka (2003) je *práce s časem – time management*. Pod tím se ukrývají problémy s přehlcením začínajících učitelů množstvím práce, organizace své vlastní práce a plánování, administrativa, vedení klasifikace, docházky a dalších dokumentů spojených s vyučováním. S byrokracií spojené problémy zmiňuje také Pfisterová (2006).

Následuje oblast, které se studenti učitelství často obávají, a to *komunikace (nejen) s rodiči* (Meisterová, Melnick 2003; Šimoník 1995). Šimoník (1995) popisuje problémy v individuálním jednání s rodiči a zároveň ve vedení a organizaci rodičovských schůzek. Dytrtová a Krhutová (2009) v této oblasti přidává i profesionalitu učitele, Meisterová a Melnick (2003) se zaměřují i na komunikaci s rodiči na dálku – předávání informací o prospěchu žáků, zapojování rodičů do školních aktivit apod. V další komunikaci bývají problémy s kolegy (a tedy i vedením), a to jak s řešením problémů u tříd, žáků nebo mezi sebou, tak ve spolupráci na růstu žáků nebo školy (Šimoník 1995; Pfisterová 2006).

Do posledního okruhu *akademické přípravy*, který popisuje Meisterová a Melnick (2003), se schovají body ke schopnosti výběru vhodného učiva a jeho rozvržení do tematických plánů, používání rozmanitých metod při vyučování. Zároveň je zde diskutovaná otázka, jestli mají začínající učitelé dostatečně rozvinuté kompetence a další dovednosti ke své nové profesi (Dytrtová, Krhutová 2009; Bořkovec a kol. 2023). V neposlední řadě je také potřeba, aby měli učitelé ze školy dostatečné znalosti ve svém vyučovaném oboru (Dytrtová, Krhutová 2009).

Kromě těchto popsanych problémových oblastí, které se vyskytovaly v různých podobách a stupních rozpracování v několika publikacích, se objevovaly ještě okruhy ojedinělé. Například Sáenz-López Buñuel, Almagro a Ibañez (2011) popisovali problémy s nízkým statutem vyučovaného předmětu a s tím spojenou nízkou hodinovou dotací, nedostatek pomůcek a malá prioritizace jejich pořízení. Pařízek (1988) uvádí také problémy s přijetím role učitele – jak subjektivním, tedy, jak se začínající učitel cítí být učitelem, tak přijetím společností a okolím začínajícího učitele.

Na rozdíl od výše popsanych autorů (Sáenz-López Buñuel, Almagro, Ibañez 2011; Pfisterová 2006; Pařízek 1988; Dytrtová, Krhutová 2009; Meisterová, Melnick 2003; Šimoník 1995) Vašutová (2007) v knize *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* pojala kategorizaci

jiným stylem a vytvořila víceúrovňový seznam. Vašutová tuto klasifikaci nepředstavuje přímo jako klasifikaci problémů začínajících učitelů, ale jako oblasti profesních činností učitele. Je tedy možné, že ve všech těchto oblastech učitelé mohou pocítit určité problémy nebo nedostatky, obzvláště při prvních setkáních.

V první úrovni rozděluje Vašutová (2007) oblasti učitelského povolání na *hlavní*, spojené s vyučováním a výchovou dětí a *doplňkové*. První kategorii (hlavní) dále rozděluje na *projektování, vyučování a hodnocení*. Tedy v podstatě před, při a po vyučování. Před samotnou výukou se učitel dostává do fáze dlouhodobého (v rámci let nebo měsíců) i krátkodobého plánování (jednotlivé hodiny a cit pro jejich organizaci) a stanovování si cílů. Zároveň se může potýkat s výběrem učiva, případně i se svojí nedostatečnou odborností, vybíráním metod vyučování, způsobu zpětné vazby atp. Při vyučování jde o převedení přípravy do praxe, aplikování metody, přizpůsobení se jednotlivým žákům, reakce na nečekané situace nebo komunikace s žáky. Po vyučování následuje hodnocení nebo zpětná vazba jak žákům (tedy od učitele očekávaná určitá schopnost hodnotit jejich práci), tak sám sobě. Učitel by měl zhodnotit průběh hodiny, dosažení a naplnění cílů, které si určil a uvědomit si i případné nedostatky v jeho plánování nebo vedení hodiny.

Mimo samotnou přípravu a vedení vyučování patří k hlavním činnostem učitele také *vedení třídy a výchovná práce* (Vašutová 2007). Nejčastěji tato funkce spadá na třídního učitele. Vzhledem k povaze současné žakovské populace, se ale všichni učitelé častěji potýkají s „*rostoucí nekázní žáků, zhoršujícími se vztahy mezi vrstevníky, šikanou, agresivitou, nezájmem o vzdělávání, negativními postoji k práci a učení se*“ (Vašutová 2007, s. 24). Rodiče občas přenášejí více zodpovědnosti za výchovu právě na pedagogy ve školách a s tím se může pojít mnoho problémů nejen u začínajících učitelů.

Druhou úrovní jsou oblasti *doplňkové* (Vašutová 2007). Toto jsou na první pohled skryté povinnosti každého učitele. Zaprvé se jedná o komunikaci s kolegy, konzultace s rodiči nebo styk s veřejností. Dále může začínající učitele překvapit nutná administrativa s profesí spojená. Vedení klasifikace, ukládání záznamů s výsledky žáků nebo i pouhé zapisování do třídních knih. Vašutová (2007) dále zmiňuje koncepci – tedy jak komplexní pojetí samotné učitelské profese začínajícím učitelem, tak objektivní pohled na smysl vyučování žáků, pojetí jejich výchovy v rámci školy apod. V neposlední řadě je doplňkovou oblastí sebevzdělávání, motivace a rozvoj samotného (začínajícího) učitele, což by ho mělo provázet celou profesní kariérou, aby rozvíjel a doplňoval potřebné kompetence a oživoval si znalosti ve svém oboru.

Vašutová (2007) upozorňuje, že učitelské povolání je specifické tím, jak jsou výše popsané oblasti profese rozmanité. Zároveň je často tyto činnosti nutné vykonávat souběžně, jsou psychicky náročné na soustředění, zodpovědnost a stres a zároveň vyžadují stoprocentní nasazení učitele v každém dni. To může vést k problémům hlavně u začínajících učitelů, kteří takový záběr od profese nečekali (viz předchozí kapitola 2.2 Šok z reality).

3 Kompetence učitelů

Školský systém byl a je nucený reagovat na změny ve společnosti, které s sebou nesou nové požadavky na vzdělávání (Misra 2023). Zatímco historicky byl kladen důraz na tradiční předávání znalostí, dnes se již vzdělání zaměřuje na rozvoj komplexních kompetencí (Nessipbayevová 2012). Aby se učitelé tomuto mohli přizpůsobovat, musí mít a ve své kariéře dále rozvíjet důležité kompetence (Day 1999). Díky nim poté mohou účinně vést a podporovat své žáky na jejich studijní cestě, předávat jim znalosti a hodnoty důležité pro jejich budoucí život a tvořit pro ně bezpečné prostředí pro rozvoj (Day 1999).

Podle Slovníku cizích slov (Encyklopedický dům 1996, s. 179) je kompetence „*pravomoc; rozsah působnosti*“. Guptová a Lee (2001, s. 41), kteří se na kompetence dívají z obecně profesního hlediska, jež se netýká pouze učitelů, kompetence definují jako „*znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, motivaci a přesvědčení, které lidé potřebují k tomu, aby byli v práci úspěšní*“ Nessipbayevová (2012) přidává, že kompetence zahrnují také schopnost plnit komplexní úkoly, a to díky využití psychosociálních kvalit učitele – například postojů a hodnot. Day (1999) uvádí, že kompetence jako standard k měření různých výkonnostních úrovní, většinou stanovuje zaměstnavatel. Vývoj kompetencí od začínajícího učitele po profesionála může být tedy pro vedení školy nebo i pro veřejnost možnost, jak zkoumat způsobilost učitele vykonávat svou profesi v různých fázích vývoje.

Selviová (2010) zdůrazňuje, že učitelé jsou základním prvkem vzdělávacího systému. Vzhledem k měnícím se cílům tohoto systému je potřeba, aby učitelé měli potřebné kompetence k udržování jeho kvality. Učitelé dnešní doby by měli být „*kulturně kompetentní, talentovaní, inovativní a kreativní řešitelé problémů, kvalifikovaní a kritičtí myslitelé*“ (Nessipbayevová 2012, s. 148). U začínajících učitelů je větší benevolence od vedení i veřejnosti (žáků či jejich rodičů) v nedokonale zvládnutých kompetencích, zároveň se u nich očekává velká snaha svoje kompetence rozvíjet (Day 1999).

3.1 Oblasti kompetencí učitelů

Kompetence, které by měl učitel zastávat jsou často velmi komplexní a zasahují do mnoha oblastí profese (Selviová 2010). V literatuře je možné nalézt jejich nejrůznější rozdělení. Selviová (2010) uvádí například tyto okruhy kompetencí:

1. *Oborové kompetence*, které jsou spojené přímo s vyučovaným předmětem a schopností předat důležité znalosti žákům.

2. *Komunikační kompetence* obsahují všechny roviny komunikace jak mezi žáky a učiteli, tak s rodiči a veřejností. Zároveň sem spadají různé složky komunikace – užití slov, řeč těla, tón hlasu apod., které by měl učitel umět využívat podle situace.
3. Pod *výzkumné kompetence* spadá schopnost vyhledávat a aplikovat nové metody, spolupracovat s kolegy a rozvíjet svoje vyučovací dovednosti.
4. *Kurikulární kompetence* je možné rozdělit na dvě menší dílčí kompetence – první k tvoření kurikula a druhou k jeho realizaci. Díky této kompetenci by učitel měl být efektivnější ve své roli, chápat učení komplexně, nad rámec přímé výuky a v delším časovém měřítku.
5. *Kompetence celoživotního učení* jasně odkazuje na zodpovědnost učitele za svoje další vzdělávání a udržování kroku s moderním vyučováním.
6. *Sociálně-kulturní kompetence* již zasahují i mimo přímou pedagogickou činnost. Učitel by měl znát sociální zázemí svých studentů, aby dokázal individualizovat svůj přístup.
7. Do psychologické části osobnosti učitele spadají *emocionální kompetence*, kdy se očekává, že učitel umí pozorovat žáky a jejich rozpoložení, na základě toho efektivně vést výuku a být empatický.
8. *Kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií* jako ovládání a správné užívání technologií, které pomáhají zefektivnit výuku nebo předávání informací uvnitř i vně školy, jsou důležité v technické složce dovedností učitele.

Ve zjednodušenější formě nám kompetence nabízí Nessipbayevová (2012):

- A. *Kompetence k efektivnímu řízení třídy* – sem je možné zahrnout z předchozího seznamu bod jedna, dva, částečně i body šest a sedm (Selviová 2010). Nessipbayevová (2012) popisuje v této oblasti schopnosti komunikace, plánování, hodnocení pokroku, vztahy mezi žáky i jejich vztah k učiteli, organizaci času, činností a celkové výuky.
- B. Ve druhém okruhu *efektivní vyučovací metody* je schovaný bod tři, případně bod šest dle Selviové (2010). U této kompetence se znovu očekává používání efektivních didaktických prostředků a vyhledávání nových výukových metod ke stále lepšímu vyučování.
- C. *Účinné hodnocení* je v tomto případě vyčleněno jako samostatná kompetence, na kterou by se měl klást důraz. Je složena ze schopnosti správně formulovat cíle, tvořit testy či

jiné formy podkladů k hodnocení i ze schopnosti vést žáka k sebehodnocení, rozvíjení silných a posilování slabých stránek.

D. Poslední bod kopíruje osmou kompetenci od Selviové (2010). Jedná se o *technologické dovednosti* – opět ve znalosti užití technologií ve výuce a dovednosti s nimi pracovat.

Čím dál častěji se v novějších publikacích skloňují *kompetence učitele 21. století*, které nejvíce odkazují na stejnojmennou knihu od indického profesora Misra (2023). Klade se zde důraz na očekávání žáků a jejich rodičů, která od vzdělávacího systému v dnešní době mají, na schopnost tato očekávání naplnit a přizpůsobovat se rychle se vyvíjejícím požadavkům. Kromě výše zmíněných kompetencí tak Misra (2023, s. 6–7) přidává do výbavy učitele například kompetence „*vytvářet pozitivní a inkluzivní vzdělávací prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a mohou sdílet své myšlenky a nápady, ..., poskytování včasné a konstruktivní zpětné vazby žákům, ..., vedení studentů k samostudiu a vzájemnému učení, ..., vytvářet bezpečné a podpůrné prostředí pro učení, které podporuje experimentování a riskování*“.

3.2 Model systému podpory začínajících učitelů v Česku

Kompetencemi začínajících učitelů se zabývají i české školské instituce jako Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Národní pedagogický institut (NPI). Ten v roce 2023 vydal dokument *Model systému podpory začínajících učitelů* (Adamec a kol. 2023). Model podpory, o kterém se v něm jedná, byl čtyři roky ověřován a testován na více jak 200 českých školách. Celá příručka se skládá z jedenácti kapitol:

„I. Manuál k Modelu systému podpory začínajících učitelů.

II. Teoretická východiska Modelu systému podpory začínajícího učitele.

III. Popis průběhu adaptačního období.

IV.–VI. Kompetenční profil začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedení školy.

VII. Hodnocení dosažených kompetencí.

VIII.–X. Doporučení pro podporu začínajících učitelů, uvádějících učitelů a vedení školy.

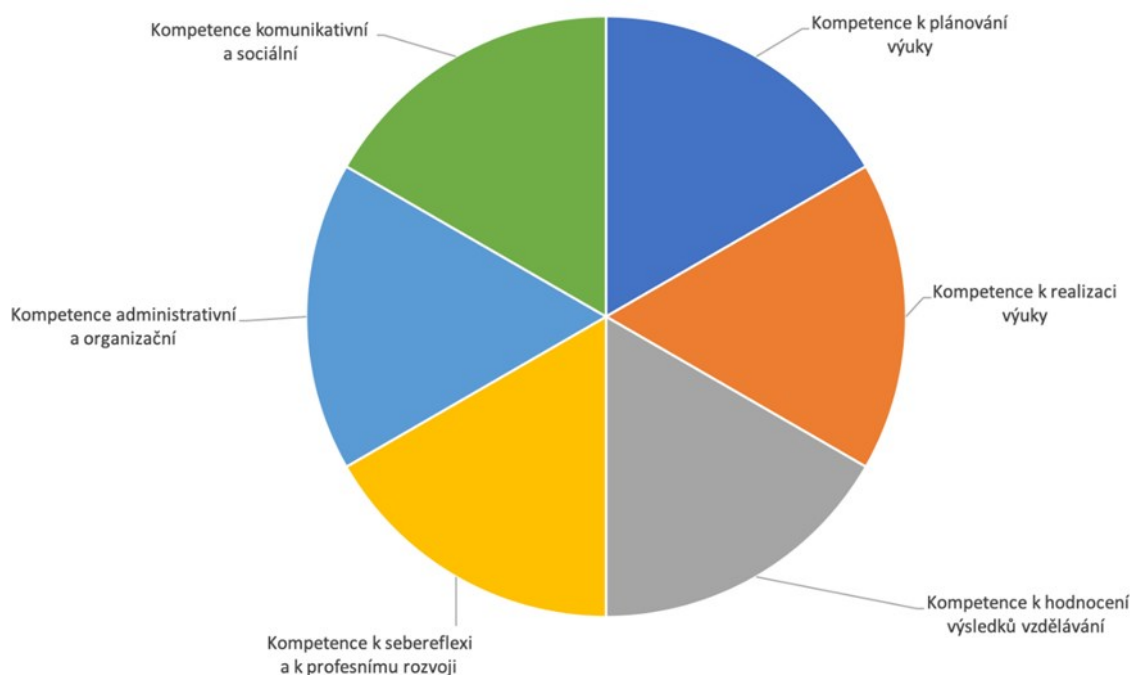
XI. Příklady inspirativní praxe.“ (Adamec a kol. 2023, s. 9)

Pro tuto část práce je důležitá kapitola *IV. Kompetenční profil začínajícího učitele*, která dokreslí situaci o kompetencích v českém školním prostředí.

3.2.1 Kompetenční profil začínajícího učitele

Tato kapitola je v příručce od NPI určena hlavně pro vedení školy a začínající učitele, kterým může poskytnout přehled o kompetencích, které by měli zdokonalovat ve svém adaptačním období (Adamec a kol. 2023). Tím se rozumí počáteční fáze učitelovy kariéry, ve které se připravuje na vstup do školního prostředí a následně se v něm přímo adaptuje (Beran a kol. 2022). V příručce pro školy od Berana a kol. (2022) zaštitěné NPI je adaptační období vymezeno na dva roky, ovšem s poznámkou, že konkrétní škola si může délku i celkový návrh provedení období upravit podle svého uvážení a svých možností. Stejně tak si může škola upravit návrh kompetencí, které Beran a kol. (2022) nabízí. Na Obrázku 2 je možné vidět šest požadovaných základních kompetencí začínajících učitelů na tzv. balančním kruhu. Ten nabízí novým učitelům možnost vyplnit si na začátku prvního roku, nakolik jsou si jednotlivými kompetencemi jistí a poté zpětně hodnotit pokrok (Adamec a kol. 2023).

Obrázek 2: Balanční kruh – kompetenční profil začínajícího učitele (Adamec a kol. 2023).



Na rozvoji těchto kompetencí pracuje nováček ve spolupráci s vedením školy i s uvádějícím učitelem. Rychlost zdokonalování se záleží zároveň přímo na vlastnostech a hodnotách začínajícího učitele, jako jsou spolehlivost, odpovědnost, etické a morální zásady, zájem o všestranný rozvoj žáka nebo smysl pro respekt apod. (Průcha, Janík 2009).

V kompetenčním profilu najdeme šest kompetencí, které je možné srovnat s těmi, které byly popsány v kapitole 3.1. *Kompetence k plánování výuky* a *kompetence k realizaci výuky* je odrazem kompetence k využívání *efektivních vyučovacích metod* a kompetence *k efektivnímu*

řízení třídy od Nessipbayevové (2012). V kompetenci k realizaci výuky se očekává, že učitel „využívá digitální technologie, didaktickou techniku a jiné pomůcky vedoucí k aktivnímu osvojení učiva“ (Adamec a kol. 2023, s. 59). Tento bod může odkazovat na kompetence v oblasti informačních a komunikačních technologií (Selviová 2010) nebo na technologické dovednosti (Nessipbayevová 2012).

Druhá zmiňovaná kompetence stejně jako *komunikační kompetence* od Selviové (2010) zahrnuje také *kompetenci komunikativní a sociální* z kompetenčního profilu začínajícího učitele. *Kompetence k hodnocení výsledků vzdělávání*, tedy schopnost hodnotit pokrok žáků i sebe a schopnost dávat i přijímat zpětnou vazbu, částečně sekunduje *účinnému hodnocení* (Nessipbayevová 2012) nebo *poskytování včasné a konstruktivní zpětné vazby žákům* (Misra 2023). Oblasti zájmu *kompetence k sebereflexi a k profesnímu rozvoji* popisuje Selviová (2010) v *kompetenci celoživotního vzdělávání* a ve *výzkumné kompetenci*. Poslední kompetencí v kompetenčním profilu je *kompetence administrativní a organizační*. Shrnuje dovednosti z výše popsané *kurikulární kompetence* (Selviová 2010) a vzhledem k tomu, že do administrativy patří i tvorby individuálních plánů (Adamec a kol. 2023), může tato kompetence vycházet také z kompetence *sociálně-kulturní* (Selviová 2010).

3.3 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství vydalo v září 2023 MŠMT ČR (Bořkovec a kol. 2023). Tento dokument je, na rozdíl od předchozího popsaného, pouze výčtem a popisem kompetencí „*kvalitně připraveného absolventa či absolventky studia učitelství*“ (Bořkovec a kol. 2023, s. 3). Účelem tohoto rámce je představit „*kvalitní společnou zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v ČR*“ (Bořkovec a kol. 2023, s. 5).

Díky takto vymezeným očekávaným standardům je pro univerzity i další vzdělávací kurzy (např. kurzy pedagogického minima) jednodušší určit, jaké schopnosti a dovednosti studentům předávat a jakým směrem se zaměřit. Po absolvování by tak student měl vždy vycházet obohacen o stejné kompetence k učitelskému povolání potřebné. V období studia se očekává, že studenti začínají rozvíjet své profesní kompetence, které poté již zdokonalují samostatně. Jestliže je tedy možné stanovit, co se od učitelů na začátku kariéry očekává, dá se lépe zajistit kvalitní vzdělávání pro všechny děti v Česku – což je klíčovou snahou Strategie 2030+ (Bořkovec a kol. 2023; Fryč a kol. 2020).

3.3.1 Struktura Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství

Kompetenční rámec se zaměřuje na tři úrovně naplnění jednotlivých kompetencí. I když jeho hlavními objekty zájmu jsou absolventi a absolventky učitelství, vymezuje se v něm i úroveň začínajícího učitele a zkušeného učitele. Je to důležité z důvodu vidiny dalších cílů, kterých by měli absolventi ve své kariéře učitele dosáhnout. Lépe se pak definují postupné úrovně, po kterých učitelé postupují (Bořkovec a kol. 2023). Pro lepší představu je zde Obrázek 3, který ilustruje úrovně na jedné z kompetencí, a to na *Kompetenci 1.1.: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.*

Obrázek 3: Grafická podoba Kompetence 1.1. z Kompetenčního rámce (Bořkovec a kol. 2023).



Studenti v první fázi nejsou samostatnými učiteli a kompetence z této úrovně Kompetenčního rámce získávají od svých vzdělavatelů. Na konci studia by měli všichni studenti mít kompetence alespoň na takové úrovni jako jsou popsány u absolventa. V adaptačním období by začínající učitel měl rozvíjet své nabyté kompetence již více autonomně, případně s pomocí uvádějícího učitele a doplnit své kompetence minimálně na druhou úroveň. Zkušený učitel je již profesionálem v oboru, ovládá kompetence jistě, uplatňuje je ve výuce i mimo ni a dále je rozvíjí (Bořkovec a kol. 2023).

3.3.2 Oblasti kompetencí v Kompetenčním rámci

Bořkovec a kol. (2023) tvořili popisovaný dokument od října 2022 do srpna 2023. Na tvorbě se podílel tým složený z didaktiků, zástupců MŠMT ČR, zástupců fakult, které vzdělávají budoucí učitele a dalších. Jedním z prvních dokumentů, ze kterých se vycházelo při skládání okruhů kompetencí byl *Rámeček profesních kvalit učitele* od Tomkové a kol. (2012) (Bořkovec a kol. 2023). V něm autorky popisují osm oblastí: *plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele*. Další inspiraci autoři našli hlavně v zahraničí (Bořkovec a kol. 2023). Jednotlivé okruhy kompetencí v Kompetenčním rámci autoři vytvořili z podkladů a upravili tak, aby měly oporu v pedagogických i psychologických výzkumech. Díky tomu bylo při tvorbě možné vybírat pouze takové kvality učitelů a učitelek, které mají pozitivní dopady na výuku ve škole a na rozvoj žáků. Zároveň bylo na jaře roku 2023 umožněno veřejné připomínkování, aby dokument dostal co nejvíce zpětné vazby (Bořkovec a kol. 2023). Z tohoto procesu vzešlo týmu autorů šest oblastí s 18 kompetencemi, které jsou v oblastech rozdělené (Bořkovec a kol. 2023, s. 17):

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
 - 1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
 - 1.2. Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.
2. Plánování, vedení a reflexe výuky
 - 2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
 - 2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
 - 2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.

- 2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
- 2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.
3. Prostředí pro učení
 - 3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
 - 3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
 - 3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.
4. Zpětná vazba a hodnocení
 - 4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
 - 4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
 - 4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.
5. Profesní spolupráce
 - 5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.
 - 5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.
6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví
 - 6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
 - 6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedním v souladu s profesní etikou.
 - 6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

V tomto seznamu nenalezneme některé kompetence, které autoři uvádějí jako „*Obecné kompetence učitele a učitelky*“ (Bořkovec a kol. 2023, s. 12). Jsou to základní kompetence, které jsou předpokladem pro úspěšný vývoj a rozvoj *profesních kompetencí* učitele a učitelky popsané v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství*. Za obecné kompetence považují Bořkovec a kol. (2023): jazykovou a komunikační (ve smyslu rétorickém) kompetenci, digitální kompetenci nebo pracovní – včetně organizačních nebo administrativních dovedností. Některé z těchto obecných kompetencí byly popsány v kapitole 3.1 (Selviová 2010;

Nessipbayevová 2012; Misra 2023). Mimo tento systém kompetenčního rámce také stojí zvláštní kompetence potřebné k výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pokud se srovnají tyto kompetence s kompetencemi popsány v kapitole 3.1 (Selviová 2010; Nessipbayevová 2012), je možné si všimnout hlavně šesté oblasti v kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství. V bodě 6.1 se ještě kompetence částečně kryje např. s *kompetencí celoživotního vzdělání* (Selviová 2010), avšak autoři kompetenčního rámce jdou více do hloubky. Zaměřují se na sebepojetí role učitele, na konstruktivní zpětnou vazbu pro sebe samého, a tím vyhodnocování svých silných i slabých stránek, které mohou více rozvíjet v dalším vzdělávání.

V kompetenci 6.2. *Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyňe k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou* (Bořkovec a kol. 2023) jsou v malé míře zastoupené kompetence spojené s technickými dovednostmi od výše zmíněných autorek. Mnohem více ale popis kompetence odkazuje na důležitost používání kritického myšlení a jeho předávání žákům, ctění zákonů, vědecky podložených informací, stejně jako využívání důvěryhodných zdrojů, odpovědného zacházení se sociálními sítěmi nebo umělou inteligencí. Tento bod reaguje na dnešní rychlou dobu s velkým množstvím informací, které jsou žákům ve škole i jinde předávány a snaží se vyzdvihnout roli učitele v rozvoji kritického myšlení u studentů (Bořkovec a kol. 2023).

V posledním bodě kompetenčního rámce (kompetence 6.3.) se Bořkovec a kol. (2023) dostávají k psychickému zdraví učitelů. Obrací pozornost na samotného učitele a kladou důraz na rovnováhu mezi jeho profesním a osobním životem nebo na psychohygienu. Normalizují pojmenovávání obav a očekávání od profese či využívání inspirace (i materiálů) od kolegů. To je nutné pro prevenci před přehlcením prací, a tím i následným možným vyhořením.

Všechny profesní i obecné kompetence by měli studenti rozvíjet při studiu na vysoké škole, aby do kariéry vstupovali alespoň s jejich základním vybavením (Bořkovec a kol. 2023). Vzhledem ke komplexnosti jednotlivých kompetencí je nelze rozvíjet pouze klasickými přednáškami nebo studiem, většinu z nich si studenti osvojují hlavně „*interakcí, vlastní činností, spoluprací, zkoušením, nápodobou, nácvikem a rovněž reflexí zkušeností*“ (Bořkovec a kol. 2023, s. 10). Významnou roli tedy v osvojování kompetencí hrají *pedagogické praxe*, kde mají studenti možnost se k praktickému využití dovedností dostat, vyzkoušet je a trénovat jejich užívání. Zároveň mají oporu v uvádějícím učiteli, který by měl mít kompetence k tomu, aby studenta provázel a pomáhal mu v této fázi (Bořkovec a kol. 2023).

4 Podpora začínajících učitelů

V začátcích kariéry prochází učitel, jak už bylo v minulých kapitolách psáno, adaptačním obdobím (Adamec a kol. 2023; Beran a kol. 2022; Janík a kol. 2017). V tomto období mají učitelé velký potenciál přijímat nové informace a rozvíjet svoje nejen výukové dovednosti (Janík a kol. 2017). Učitel se na jednu stranu seznamuje s chodem školy, s kolegy a žáky, s administrativními úkony spojenými s jeho profesí, zároveň by adaptační období mělo být i časem *profesního učení* (Beran a kol. 2022; Janík a kol. 2017). Tím se rozumí rozvoj profesních kompetencí (popsaných např. v kapitole 3 (Bořkovec a kol. 2023)) (Janík a kol. 2017).

Ve všech těchto procesech je ovšem velmi důležitá podpora začínajícího učitele, která zajišťuje hladký průběh tohoto období a větší pravděpodobnost setrvání u vybraného povolání (Donaldsonová 2005). Podpora psychologických potřeb z různých stran zase napomáhá začínajícímu učiteli najít nebo podpořit jeho vnitřní motivaci, která je klíčovým faktorem pro jeho fungování ve škole (Mansfieldová, Beltmanová, Priceová 2014).

Možnosti podpory učitelů, kteří nově přicházejí do školy jsou velmi různorodé. Důležitou součástí podpory začínajících učitelů jsou lidé mimo školu. Jedná se zejména o rodinu a přátele jak zmiňuje například Karataş a Karaman (2013) nebo Mansfieldová a kol. (2014). Podpora mimo školní prostředí stimuluje hlavně psychickou pohodu učitelů a umožňuje jim věnovat více času sžívání se s novou životní rolí. Taková forma pomoci ovšem závisí na rodinném a sociálním zázemí každého jednotlivce. Je tedy důležité a žádoucí, aby většina podpory vycházela od vysoké školy, kterou student navštěvuje při studiu učitelství, nebo od školy, na kterou do praxe nastoupí, aby byly možnosti pro všechny stejné (Adamec a kol. 2023).

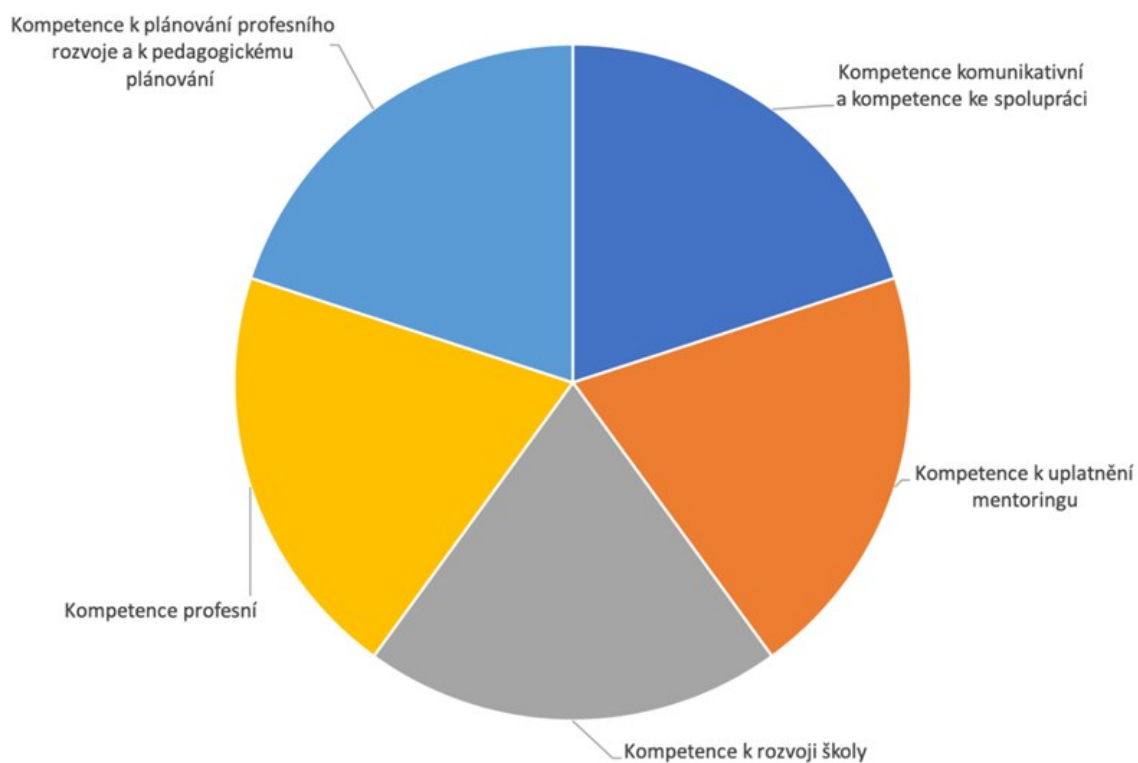
4.1 Podpora od uvádějího učitele a vedení školy

Velkou pomocí pro začínajícího učitele může být *uvádějí učitel* (Adamec a kol. 2023). O této roli se dopodrobna rozepisuje Adamec a kol. (2023) v příručce *Model systému podpory začínajících učitelů*, který byl popisovaný již v předchozích kapitolách. Zároveň se tato role již ustanovila v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 24b, a je tak pro školy povinné uvádějího učitele k učiteli uváděnému přiřazovat (Bořkovec a kol. 2023). Studenti učitelství, kteří na školách zatím pouze absolvují své pedagogické praxe, také mají na pomoc zkušenějšího kolegu, který jejich působení zaštiťuje. V tomto případě se používá termín *provázející učitel*, avšak i ten zastává velmi podobnou roli jako dále popsany učitel uvádějí.

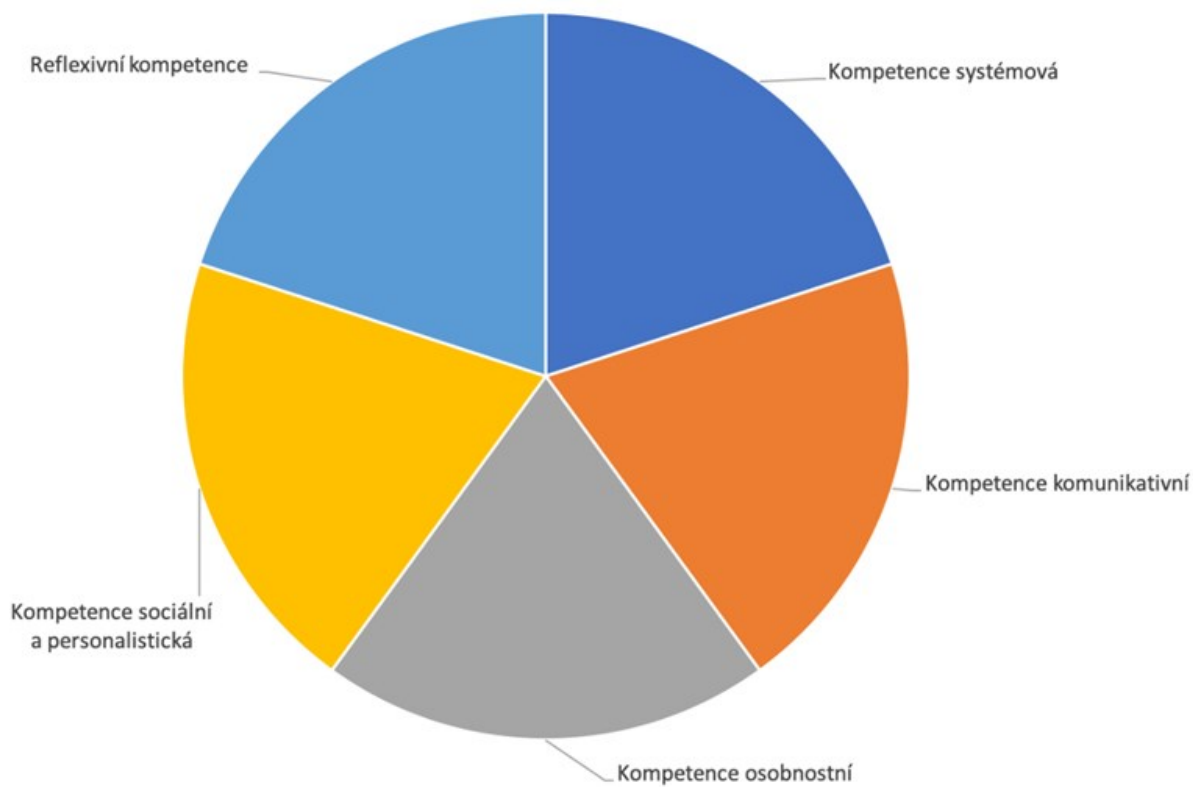
Uvádějící učitel by měl být vybrán vedením školy, nejlépe by se na volbě měl podílet i samotný začínající učitel, případně by měl mít možnost vybraného člověka odmítnout (Adamec a kol. 2023; Beran a kol. 2022). V adaptačním období začínajícího učitele by totiž měl plnit roli největší podpory v rámci školy, měl by začátečníka seznamovat s jejím chodem, měl by zajišťovat bezproblémovou komunikaci mezi ním, začínajícím učitelem a vedením, vést začínajícího učitele k sebereflexi a zároveň na jeho dosavadní práci poskytovat zpětnou vazbu (Adamec a kol. 2023; Janík a kol. 2017; Mansfieldová, Beltmanová, Priceová 2014). V prvních letech se začínající učitelé potýkají, mimo jiné, s kázeňskými problémy, vedením dokumentace, komunikací s rodiči žáků nebo s hodnocením žáků, s čímž může zkušenější kolega v roli uvádějícího velmi pomoci (Bořkovec a kol. 2023). Zároveň by měl být uvádějící učitel emoční oporou, a proto je nutné, aby spojení začínajícího a uvádějícího učitele bylo založeno na kompatibilitě, dobrovolnosti, částečně i odbornosti (Karataş, Karaman 2013).

Vzhledem k individuálním potřebám a problémům každého začínajícího učitele je v adaptačním období velmi žádoucí, aby uvádějící učitel se začínajícím učitelem úzce spolupracoval (Beran a kol. 2022). Může tedy mít ve svém úvazku zakomponovanou tandemovou výuku s učitelem začínajícím, případně alespoň chodit na hospitace do hodin, které uváděný učitel vyučuje sám (Beran a kol. 2022). Podle Adamece a kol. (2023) je uvádějící učitel zároveň mentorem. Od této role se očekává například správné vedení mentorských rozhovorů, při kterých mentor aktivně naslouchá a na základě potřeb začínajícího učitele umí správně pokládat otázky směřující k jeho rozvoji. Vede ho k definování správných cílů, k uvědomění si, čeho chce uváděný učitel dosáhnout ve svém osobním i profesním životě a snaží se o co největší rozvoj jeho pedagogických dovedností (Adamec a kol. 2023). V podobných rozhovorech může mít pro začínajícího učitele také velkou váhu vedení školy. V *Modelu systému podpory začínajícího učitele* od Adamece a kol. (2023) je vedení školy třetím opěrným pilířem adaptačního období začínajícího učitele. Vedení školy by mělo poskytovat bezpečné a podpůrné prostředí pro spolupráci uvádějícího i uváděného učitele a poskytovat zpětnou vazbu na jejich počínání. Stejně tak by vedení mělo mít kompetence k vedení hodnotících rozhovorů v průběhu prvních měsíců až let, které by měly vést k sebehodnocení začínajícího učitele (Adamec a kol. 2023). Podobně jako začínající učitel, i učitel uvádějící a vedení školy, kteří se podílejí na procesu adaptace ve škole, by měli mít určité kompetence, které umožňují, aby vzájemná spolupráce fungovala (Adamec a kol. 2023). Na následujících obrázcích balančních kruhů (Obrázek 4 a 5) je možné jednotlivé kompetence vidět.

Obrázek 5: Balanční kruh – kompetenční profil uvádějícího učitele (Adamec a kol. 2023).



Obrázek 4: Balanční kruh – kompetenční profil vedení školy (Adamec a kol. 2023).



4.2 Kolegiální sdílení

Další skupinou lidí, kteří jsou pro začínajícího učitele podstatní, jsou kolegové (Adamec a kol. 2023; Karataş, Karaman 2013; Janík a kol. 2017). Kolegové mohou poskytovat podporu nejen v emoční rovině, ale hlavně v té praktické. Mohou poskytovat podklady pro učení, cenné rady a zkušenosti, i pomocnou ruku pro další obtíže začínajících učitelů (Karataş, Karaman 2013). V obecnějším smyslu mohou být kolegové i učitelé z jiných škol, ať už stejného nebo jiného oboru než začínající učitel (Janík a kol. 2017). Možnost spojit se s někým z cizí školy je velkým přínosem nejvíce pro nového učitele, který na své škole nemá dalšího pedagoga, který by vyučoval stejný obor jako on (Janík a kol. 2017). I pro ostatní se ale samozřejmě naskytuje možnost nahlédnout do prostředí, které funguje jinak, načerpat inspiraci z nových výukových metod a inovací (Janík a kol. 2017; Karataş, Karaman 2013).

Kolegové ovšem nemusí být podporou jen pro začínajícího učitele, mohou si být oporou sobě navzájem jak v začátcích, tak v celém průběhu jejich kariéry. „*Nejrozšířenější a relativně nejprínosnější dlouhodobou aktivitou, podílející se na profesním vývoji učitelů, je pozorování kolegů a společná praxe*“ (Lukas 2007, s. 371). Tato citace naráží na důležitost komunit a kolegiálních sdílení nejen v prvních letech vyučování (Mansfieldová, Beltmanová, Priceová 2014; Janík a kol. 2017). Podle Franke a Vozkové (2020) je kolegiální sdílení určitým druhem reflexe, která je nutná pro prozkoumávání a hodnocení svých postupů, názorů a přesvědčení. Zároveň je důležité pro zvládání stresu a emocionální spokojenost (Smetáčková a kol. 2021). Proto by měla tato forma podpory být přirozenou součástí povolání učitele (Franke, Vozková 2020).

Smetáčková a kol. (2021) se touto problematikou reflektivního kolegiálního sdílení zabývá v publikaci *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* a popisuje, že kolegiální sdílení je aktivním rozhovorem mezi dvěma a více kolegy, kdy jeden učitel mluví o subjektivně významných pracovních událostech. Ostatní učitelé se snaží naslouchat a zjistit, jak tato situace nastala, jaké řešení proběhlo, případně hledat řešení společně. Dále zmiňuje, že přínos takových sdílení se může projevit po emocionální, sociální i profesní stránce. Jedná se například o příjemnější atmosféru v kolektivu, lepší spolupráci mezi kolegy, budování společné vize, vzájemnou motivaci, obohacování i emocionální podporu učitelů. V dlouhodobém horizontu může správně vedené kolegiální sdílení minimalizovat riziko vzniku syndromu vyhoření (Smetáčková a kol. 2021).

Z výše napsaného lze konstatovat, že je nutné, aby kolegiální sdílení splňovalo určité podmínky k dosažení nejlepších a pozitivních výsledků (Smetáčková a kol. 2021). Nejdůležitějším předpokladem je pocit bezpečí ve skupině, ve které sdílení probíhá (Smetáčková a kol. 2021; Lazarová 2010). Bezpečná atmosféra v kolektivu pomáhá jednotlivcům bez stresu a otevřeně sdílet své pocity, naslouchat ostatním a přijímat zpětnou vazbu bez negativních emocí (Smetáčková a kol. 2021). V případě nedostatku důvěry, zájmu (nebo i času) mezi účastníky ve skupině se problémy řeší povrchně, neupřímně, a není tak možné dojít ke společnému přínosnému závěru (Smetáčková a kol. 2021). Z tohoto pocitu bezpečí plynou určitá pravidla, která také posilují přínosnost setkávání. Například *mlčenlivost* – co je zde řečeno, zůstane zde a *dobrovolnost* – učitel by měl mít možnost odmítnout se na takovém setkání podílet (Smetáčková a kol. 2021).

Učitelé mohou své problémy řešit jednak neformálně při v podstatě náhodných setkáních, například v kabinetech, na chodbách či při obědě (Smetáčková a kol. 2021). Každopádně taková setkávání často neposkytují dostatek času a prostoru věnovat se jednotlivým problémům do hloubky, nejsou pravidelná, a poskytují tedy případnou pomoc nebo inspiraci jen pro pár zúčastněných (Franke, Vozková 2020). Naopak formální setkávání jsou organizovaná nejvíce vedením školy, bývají v rámci možností pravidelná, občas povinná přítomností (což se ale nevylučuje s dobrovolností zapojit se), a bývá zde vytyčený čas na řešení problémů (Franke, Vozková 2020; Smetáčková a kol. 2021).

Dále je otázkou, jakým způsobem, kde a kdo kolegiální sdílení ve škole povede. Podle Smetáčkové a kol. (2021) je více možností, jak taková setkávání organizovat. Nejprve je možné rozhodnout, jestli se setkání uskuteční uvnitř školy nebo jestli se učitelé zúčastní setkání organizovaného nezávislou institucí, kde se sejde různorodý kolektiv z více škol. Obě varianty mají své výhody a při výběru je na ně dobré brát ohled. Pokud se vyučující setkají i s dalšími učiteli z jiných škol, mohou srovnat své postupy nebo organizaci různých školních prostředí. Naopak setkání pouze v učitelském sboru dané školy vede k jejímu celkovému posunu, řešení společných témat a budování větší sounáležitosti.

Dalším faktorem je podle Smetáčkové a kol. (2021) osoba vedoucí setkání. To může být interní i externí pracovník a obě možnosti mají opět svoje pozitiva i negativa. Zevnitř školy je možné vybrat školního psychologa nebo psycholožku, výchovného poradce/poradkyni nebo i zkušeného vyučujícího. Může se jednat i o zástupce z vedení školy, je ale nutné mít bezpečné prostředí, ve kterém není pozice vedení při sdílení vnímána jako kontrolující. Tento interní vedoucí má náhled na situaci v učitelském sboru, zná žáky i třídy ve škole a není nutné ho do

určitých věcí složitě uvádět. Pokud ale tento interní pracovník je až příliš osobně zainteresován do některých problémů, může docházet ke ztížení řešení. Externí osoba naopak má výhodu v odstupu od kolektivu a jeho problémů, může se tedy ptát na otázky, které učitele nenapadají, avšak nezná tak dobře jednotlivé zúčastněné, což může způsobovat i zpomalení řešení.

Ve chvíli, kdy se vedení školy snaží zavést skupiny ke sdílení, je nutné, aby se zamyslelo nad otázkami, které jim pomohou vybrat správnou formu kolegiálního sdílení (Smetáčková a kol. 2021). Jde například o: „*Jaké jsou kolegiální vztahy a klima v učitelském sboru? ... Kam jako ředitel/ředitelka chci, aby se škola posunula? ... Co učitelský sbor očekává, co potřebuje a co může? ... Jaký typ aktivit a způsob komunikace vyhovuje konkrétnímu učitelskému sboru?*“ (Smetáčková a kol. 2021, s. 101–104). Podle odpovědí je pak možné vybrat z velké škály možností setkávání.

4.2.1 Supervize a intervize

Supervize a intervize jsou obecné techniky kolegiálního sdílení, které se od sebe liší ve struktuře a hlavně ve vedení reflektivního setkání (Smetáčková a kol. 2021). Obě tyto techniky se používají jako nástroj profesního růstu hlavně v pomáhajících profesích, jakou může být právě i profese učitele (Smetáčková a kol. 2021). Cílem je vždy reflexe a poskytování zpětné vazby od učitelů dalším učitelům, či jiným zaměstnancům školy, kteří se těchto setkání účastní (Břízová, Šleisová 2021). Ve většině případů bývají intervize i supervize skupinové, avšak ve specifických situacích je možné obě metody použít i individuálně v rozhovoru dvou osob (Smetáčková a kol. 2021).

Supervize ve školství bývají většinou skupinová setkání, které vede akreditovaný supervizor, který má „*vysokoškolské vzdělání, cca 600 hodin psychoterapeutického a následně cca 400 hodin supervizního výcviku*“ (Smetáčková a kol. 2021, s. 64). Otvírají se zde hlavně týmová témata – vztahy v kolektivu, mezi žáky nebo vztahy učitel – žák/žáci, případně i témata didaktická a organizační, která jsou přínosná pro celý pedagogický sbor. Neřeší se zde osobní obtíže učitelů, nejdůležitějším a koncovým bodem všech řešení je žák, jehož prospěch a zájem by měl být při supervizi cílem (Smetáčková a kol. 2021). Jak uvádí Smetáčková a kol. (2021), supervize by měla být kolektivem učitelů brána jako prevence před možnými problémy, které ve škole mohou nastat. Díky sdílení předchozích situací a dojití ke společnému řešení je sbor připravený na ty další. Supervize je nástroj, který škole pomáhá růst a nesmí být nástrojem pro kontrolu či dohled nad učiteli. „*Velkou výhodou je externí perspektiva supervizora, jeho nadhled, nové nápady a kladení otázek*“ (Smetáčková a kol. 2021, s. 71).

Na druhou stranu *intervize* jsou setkání, která probíhají pouze uvnitř učitelského sboru bez externího prvku, a která jsou organizována aktivním členem sboru – učitelem, školním psychologem/psycholožkou nebo výchovným poradcem/poradkyní (Franke, Vozková 2020). Vedení školy může být intervizi přítomné, není to však vždy žádoucí – záleží na atmosféře v kolektivu, na typu probíraných témat apod. (Smetáčková a kol. 2021). Principem intervize je sdílení mezi účastníky, kteří jsou při setkání na stejné úrovni (Tietze 2010). Role, které jsou při supervizi rozdělené mezi supervizora a supervidované, se při intervizi přesouvají z účastníka na účastníka podle potřeby a domluvy (Tietze 2010; Smetáčková a kol. 2021). I v tomto případě jde ovšem o sdílení, které vede ke zpětné vazbě, sebereflexi a rozvoji dovedností či kompetencí jednotlivce a posunutí kolektivu učitelů kupředu (Smetáčková a kol. 2021). Výhodou pro intervizní setkání je jeho dostupnost – v podstatě kdokoliv z učitelského sboru může takové setkání iniciovat; možná příjemnější atmosféra mezi účastníky, kteří se navzájem znají a důvěřují si, a jednodušší pochopení problematiky, vzhledem k obecné známosti prostředí, ve kterém se intervize uskutečňuje (Smetáčková a kol. 2021).

Supervize a intervize mají vždy společný rys a „*tím je strukturovaná komunikace o různých pedagogických situacích ve snaze porozumět jejich průběhu, získat nad nimi nadhled a vyvarovat se případných chyb v obdobných situacích, které nastanou v budoucnosti*“ (Franke, Vozková 2020, s. 30). Hlavním rozdílem je vedení reflexe zevnitř (u intervize) a zvnějšku (u supervize) (Smetáčková a kol. 2021). To, jakým způsobem se tyto techniky implementují, mohou podchytit konkrétní supervizní nebo intervizní postupy, které mají jasně daná pravidla, podle kterých se skupina při sdílení řídí (Franke, Vozková 2020; Smetáčková a kol. 2021).

Vzhledem k povaze dále rozepsaných reflexí u pedagogických praxí, kterých se účastní studenti, jimiž se tato práce v druhé části zabývá, budou další dvě podkapitoly věnované dvěma specifickým technikám. Jedná se o balintovskou skupinu, která je hlavní inspirací pro supervizní setkání, která v rámci praxí probíhají, a o metodu Wanda.

4.2.1.1 Balintovská skupina

Jak už název napovídá, *balintovská skupina* je postup, který se využívá ve skupině (Smetáčková a kol. 2021). Tuto techniku představil v padesátých letech dvacátého století ve Velké Británii psychoterapeut Michael Balint (Franke, Vozková 2020). Základním principem balintovské skupiny je zaměření na klienta – v pedagogickém prostředí na žáka (Smetáčková a kol. 2021). Vzhledem k přesně dané struktuře setkání v této formě je možné, aby se vedení setkání ujala i méně zkušená osoba, a i tak skupina došla ke konkrétnímu cíli (Smetáčková a kol. 2021).

„Účelem balintovské skupiny je především podpora jednotlivci v obtížném profesním tématu, které sám přináší“ (Smetáčková a kol. 2021, s. 74).

U této metody jsou jasně dané dvě role – *vedoucí skupiny* a *vlastník případu*. Zbytek skupiny jsou pozorovatelé a rádci, kteří mají za úkol podpořit vlastníka případu, nabídnout pohled na věc a řešení problému. Struktura balintovské skupiny stojí na tzv. *pětistupňovém modelu*.

Poté, co se ze všech přinesených témat na setkání vybere jedno, které se ve vymezeném časovém rámci bude řešit, následují tyto fáze:

1. Expozice případu – vlastník případu popisuje svou přinesenou obtížnou situaci, kterou chce se skupinou řešit. Ta mezitím pouze aktivně naslouchá.
2. Otázky – pozorující se pod vedením moderátora doptávají vlastníka na informace, které v úvodu nebyly sděleny.
3. Asociace/fantazie – v tuto chvíli vlastník případu pouze sedí a poslouchá nápady ostatních ze skupiny. Účastníci se snaží vcítit do popsané situace, evokovat si podobné situace, do kterých se kdy dostali, zatím bez řešení. Stejně tak mohou sdělovat i své představy, které se jim nestaly, pouze je napadají v souvislosti s případem.
4. Praktická doporučení a rady – v této fázi se skupina již zaměřuje na konkrétní řešení, která účastníci někdy použili, nebo by je vyzkoušeli v případě vlastníka. Ten poslouchá a informace nasává.
5. Rekapitulace vlastníkem případu – na konci se slova opět ujímá vlastník případu, který shrne výstup z předchozích bodů. Může poděkovat, sdělit své pocity, co ho zaujalo, doptat se na nejasnosti. Není to však jeho povinnost.

Je možné, že ani po poslední fázi si není vlastník případu naprosto jistý tím, jak situaci řešit, smyslem bylo pouze pozorovat jiné pohledy, které by jeho nemusely napadnout (Smetáčková a kol. 2021; Machová 2022).

4.2.1.2 Wanda

Zatímco balintovská skupina byla používána nejprve pro medicínské a psychologické účely (Machová 2022), technika skupiny Wanda byla vyvinuta v Belgii v roce 2012 přímo pro pedagogickou praxi (Kargerová a kol. 2020; De Schepper a kol. 2016). Její zaměření je na sebereflexi, profesní růst a hlavně pozitivní podporu učitelů (Smetáčková a kol. 2021). Je spojením balintovské skupiny a tzv. *doceňujícího výzkumu*, který předpokládá, že „*pozitivně formulované otázky přinášejí rychlejší a lepší změny než otázky formulované negativně*“

(Smetáčková a kol. 2021, s. 83). Účastníci jsou tak při takovém setkání vedeni, aby se zaměřili na silné stránky, na úspěchy v řešení a na možnosti, co by mohlo fungovat, ne na možné problémy (Kargerová a kol. 2020).

Setkání ve formě metody Wanda by měla (podobně jako jiná reflektivní setkání) probíhat pravidelně, ve stejné nebo alespoň podobné skupině lidí pod vedením jednoho určeného vedoucího (Smetáčková a kol. 2021). Tato setkání mají opět jasně danou organizační strukturu, které se moderátor drží (Smetáčková a kol. 2021; Kargerová a kol. 2020; Babanová 2019):

1. Ohlédnutí – pokud není setkání první v pořadí, dává se v jeho úvodu prostor člověku, který svoji situaci sdílel v minulém setkání. Ten shrne vývoj svého problému, posun v řešení i jeho přemýšlení nad ním.
2. Výběr situace/případu – v menších skupinách účastníci přednášejí své problémy, se kterými přicházejí. Skupina poté vybere své palčivé téma, které by mělo být aktuální a konkrétní. Při sdílení ve velké skupině pak zástupce přednese vybranou situaci i s *učící se otázkou*, na kterou by se mělo v průběhu setkání odpovědět. Tato otázka by měla být formulována pozitivně a se zaměřením na vlastní změnu. Poté se vybere jeden případ, který se v následujících bodech rozebere dopodrobna.
3. Kladení otázek – k danému tématu mohou účastníci setkání pokládat dotazy, které vedou ke zpřesnění a lepšímu pochopení předloženého problému. Je nutné, aby moderátor setkání dbal na správné formulace otázek – neměly by vsugerovávat pocity, ani podsouvat myšlenky, ale být obecného rázu.
4. Různé pohledy – přispěvatel v této chvíli naslouchá. Ostatní se vžívají do jeho situace a v první osobě sdělují svůj pohled na věc.
5. Návrhy, nápady, rady – účastníci se po výměně názorů snaží odpovědět na původně položenou *učící se otázku*. Návrhy by měly být co nejvíce objektivní, neměly by být účastníky, moderátorem ani přispěvatelem souzeny. Na konci přispěvatel shrne své poznatky a zmíní, které nápady se pokusí ve svém případě použít.

Smetáčková a kol. (2021) zdůrazňuje, že důležitou roli v této metodě hraje moderátor, který skupinu posouvá k cíli návodnými otázkami. Ten musí být vyškolený ve vedení této techniky, aby skupinová reflexe správně fungovala. Jak autoři zmiňují, v současné době v Česku neprobíhají žádná školení a jediná možnost, jak se stát vyškoleným facilitátorem, je studium v zahraničí.

5 Praktická příprava a podpora učitelů zeměpisu na PřF UK

Podpora budoucích učitelů a jejich příprava na praxi by měla nezbytnou součástí vzdělání (Šimoník 1995). Mnoho studentů se setkává s obavami, které se týkají jejich budoucí profese, a tak možnost vyzkoušet si učitelské povolání při studiu pod dohledem zkušeného pedagoga, je velmi přínosná zkušenost (Fullerová 1969). Zároveň je u učitelů nejen v začátcích důležitá sebereflexe a zpětná vazba, stejně jako v jiných zaměstnáních (Franke, Vozková 2020).

Na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy (PřF UK) se budoucí učitelé zeměpisu připravují na praktickou výuku již od bakalářského studia. V něm absolvují jeden semestr předmětu *Pedagogická praxe ze zeměpisu náslechová*. Plnění praxí v tomto předmětu probíhá formou náslechů, jak je již z názvu patrné, zároveň se však také od studentů vyžadují činnosti tzv. asistentské. Mezi ně je možno zařadit např. spolupráci při přípravě na hodiny, asistenci při hodině, pomoc při hodnocení výstupů, asistenci jednotlivým žákům, organizační činnosti případně i vlastní realizaci výuky. Student zeměpisu na PřF UK se tedy má možnost dostat do role vyučujícího již v bakalářském studiu (SIS UK 2024a).

5.1 Pedagogické praxe I a II

Samostatnější pedagogická práce se od studentů očekává v navazujícím magisterském studiu. V úvodním zimním semestru se studentům poskytne teoreticko-metodologická příprava předmětem *Didaktika geografie I*. V letním semestru prvního ročníku na ni navazují povinné předměty *Pedagogická praxe ze zeměpisu I* (dále Praxe I) a *Didaktika geografie II* a ihned v následujícím zimním semestru druhého ročníku *Pedagogická praxe ze zeměpisu II* (dále Praxe II). Nadto mají studenti možnost si volit z nabídky didakticky orientovaných povinně volitelných či volitelných předmětů.

Oba druhy praxí začínají organizační schůzkou, na které se studenti dozvídají potřebné informace k plnění praxí (včetně např. požadavků k zápočtu). Praxe probíhají buď na druhém stupni základních škol nebo na školách středních. Školu, ve které budou praxe probíhat, si může každý jednotlivec vybrat podle svého uvážení. Katedra dává k dispozici seznam již ověřených škol a učitelů, kteří jsou ochotni praxe vést, není ovšem závazné hledat pouze zde. Často se tak stává, že studenti plní své praxe ve známých prostředích svých domácích gymnázií, jiných středních škol či základních škol.

Další možností, jak narazit na zkušeného učitele pro provedení praxe, je *Systém podpory provázejících učitelů* od MŠMT ČR Mezi lety 2023 a 2025 probíhá pokusné ověřování jeho funkčnosti. Do roku 2026 by se měla role *provázejícího učitele* zakotvit v novele zákona

č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Zatím tento pojem definuje MŠMT ČR takto: „*Provázející učitel je zkušený učitel, který vede studenta učitelství na pedagogické praxi a spolupracuje s ním při realizaci výuky ve třídách, ve kterých vyučuje*“ (MŠMT ČR 2023). Je pravděpodobné, že od roku 2026 – tedy od roku, kdy bude systém ověřen a uložen v zákoně, se budou moci pedagogické praxe uskutečňovat pouze u škol a učitelů, kteří budou přihlášení v tomto ministerském systému (MŠMT ČR 2023). V současnosti jsou do pilotního ověřování tohoto systému na PřF UK zapojeni čtyři vyučující zeměpisu, pro nadcházející akademický rok je očekáván nárůst počtu učitelů, kteří prošli úvodním školením pro provázející učitele na osm.

Po nalezení vhodného fakultního učitele na praxi se student dostává již k samotnému průběhu praxí. Zde se liší systém začáteční podpory studentů i model průběhu praxí mezi předměty Praxe I a Praxe II.

V Praxi I se před nástupem studentů učitelství do škol koná navíc bloková výuka. Tento prostor je využit pro sdílení a normalizování pocitů, se kterými studenti na praxe přichází. Pro většinu z nich je to často první možnost stanout před třídou a vyučovat. Budoucí učitelé se tak mohou svěřit se svými očekáváním nebo obavami. Dále jsou jim poskytnuty nástroje na sebereflexi i na získání zpětné vazby od žáků na konci jejich působení ve třídě. Mají prostor se zamyslet nad svými slabými a silnými stránkami a doptat se na všechny nejasnosti.

V průběhu semestru dochází studenti v obou druhích praxí do škol na 2-4 hodiny hospitací a následně na 18 hodin přímé výuky. V Praxi I se využívá blokový model, kdy se hodiny odučí v krátkém čase, tedy bloku, v rozmezí 4-6 týdnů. Vzhledem k ustálené hodinové dotaci zeměpisu na základních a středních školách (1-2 hodiny/týden), si tedy vyzkouší práci s různými (třeba i paralelními) třídami, jinými tématy a nahlédne do prostředí další učitelské administrativy. Praxe II se zaměřují více na středně až dlouhodobé plánování a povinností studenta je učit 18 hodin v jedné třídě (maximálně ve dvou, každopádně s převahou jedné z nich). V takové formě má student možnost se setkat s dalšími specifiky učitelského povolání, jako je hodnocení průběžné, případně i čtvrtletní, individuální přístup ke třídě, jednotlivým dětem apod.

Oba předměty Praxe I i Praxe II se reflektují v rámci reflexního setkání vycházejícího z konceptu kolegiálního sdílení a kombinujícího prvky intervizního a supervizního přístupu (dále bude označováno jako supervize) s inspirací především v balintovské skupině a částečně i v metodě Wanda. V rámci plnění Praxí I je povinná účast na jedné supervizi, v Praxích II na dvou. Studenti mají předem stanovené termíny setkání, na které se mohou v průběhu praxí hlásit. Na setkání si jednotliví účastníci připravují kazuistiky a jejich anotace. Jejich obsahem

je problém či nejasnost, se kterou se v průběhu svých praxí setkali ve škole. Anotace si navzájem ve skupině představí a vyberou se tři případy, které se v čase vymezeném na debatu budou rozebírat detailněji. V rámci debaty se studenti snaží přijít na řešení problému, se kterým jejich spolužáci přišli. Přitom jsou zde přítomní učitelé z praxe, didaktici, kteří přináší prvek zkušenosti a profesionálního pohledu na situace, se kterými se studenti potýkají. Touto kombinací odborníků dochází k propojování teorie předávané v rámci didaktické přípravy na univerzitách a praxe výuky zeměpisu na základních a středních školách.

Praxe jsou zakončeny odevzdáním písemné reflexe každého studenta, který praxe absolvoval. V ní shrne své pocity, zkušenosti, svá slabá a silná místa v profesi učitele, zpětnou vazbu na supervize a také popíše jednu ze svých příprav, kterou považuje za zdařilou.

Někdy se může stát, že studenti v navazujícím magisterském studiu učitelství zeměpisu již zahájili svou profesní kariéru a ke studiu zároveň vyučují. V tomto případě se praxí již účastnit nemusí a většinou jsou jim praxe uznávané na základě potvrzení od vedení školy, ve které jsou zaměstnaní. Ale i tak musejí absolvovat zmíněná supervizní setkání a sepsat písemnou reflexi svého pedagogického působení. Určitým problémem v tomto případě může být částečná absence *uvádějíciho učitele* nebo jeho malý vliv. Toho by měli mít začínající učitelé od vedení školy k sobě přiřazeného, jak již bylo psáno výše, avšak jeho role nemusí být na dané škole dostatečně ukotvená ani definovaná.

Specifickou skupinou lidí, kteří se těchto předmětů účastní, jsou studenti *Doplňujícího pedagogického studia*. Je to kombinované studium v rámci celoživotního vzdělávání. V tomto případě se liší hodinová dotace praxí a studenti musí splnit 1-2 hodiny hospitací a 10 hodin vyučování. Ostatní podmínky absolvování výstupových praxí jsou totožné s výše popsanými.

6 Metodika

6.1 Použitá data a respondenti

Data, která byla použita v této práci, byla sbírána v průběhu let 2021 až 2023 vedoucím bakalářské práce. Jsou jimi anotace ke kazuistikám, které byly psány studenty magisterských oborů jednooborového nebo víceoborového učitelství geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Někteří respondenti byli také studenty Doplnujícího pedagogického studia. Všichni tito studenti se účastnili pedagogických praxí ve formě, jak byla dříve popsána. V rámci reflektivních supervizních setkání přinášeli svoje kazuistiky ke skupinovému řešení. Na úvod každý přednesl krátký úvod ke svému problému, aby se zjistilo, s čím se jednotlivci potýkají. Všechny tyto anotace poté byly shromažďovány k případné pozdější analýze problémů, se kterými se studenti učitelského oboru geografie potýkají.

Celkově se za dobu výše popsaného fungování předmětů Pedagogická praxe ze zeměpisu I a II sešlo 266 anotací k problémovým situacím. Z toho 73 anotací bylo nasbíráno při Praxích I a 193 anotací při Praxích II. Nepoměr je daný tím, že v roce 2021 byly k dispozici pouze příklady z Praxí II a zároveň tím, že studenti docházející na Praxe II mají povinnost zúčastnit se dvou reflexních setkání oproti jednomu u Praxí I, jak bylo popsáno v předchozí kapitole.

Po vyřídění souborů od těch, které se týkaly pouze zhodnocení praxí, neřešily problém, který se dožadoval řešení nebo jiných pohledů na věc, případně nabízely pozitivní zkušenosti, zbylo k dalšímu zkoumání 246 relevantních anotací problémových situací. Ty byly zařazeny do zpracování a kategorizace problémů začínajících učitelů zeměpisu.

6.2 Zpracování dat

Již zmíněné anotace byly v prvním kroku anonymizovány. Nebylo nutné ani vhodné zachovávat jména a další iniciály autorů, vzhledem k tomu, že bylo potřeba z kvalitativních dat udělat data kvantitativní. Všechny dokumenty s anotacemi byly postupně procházeny, aby se určila klíčová slova. Při tomto prvním čtení byly soubory přejmenovávány na pracovní názvy, které v pár slovech vystihovaly téma příspěvku a byla jim přidělena čísla pro lepší orientaci. Tím se organicky vytvořily prvotní skupiny problémů, které se v začínající praxi studentů objevily. Anotace byly zastoupeny současně ve více skupinách (podle klíčových slov), protože se často jednalo o komplexní problém. Na základě tohoto prvního průzkumu a rešerše literatury (která bude popsána v další kapitole) byla vytvořena finální kategorizace problémů začínajících učitelů zeměpisu, která byla použita k vyhodnocení zkoumaného souboru studií.

6.3 Kategorizace problémů začínajících učitelů zeměpisu

Pro klasifikaci problémů začínajících učitelů byly použity dvě kategorizace. Prvně se využil *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (Bořkovec a kol. 2023), popsany v kapitole 3.3. Ten totiž, jak bylo v kapitole napsáno, vymezuje standardy, které by měli absolventi a absolventky pedagogických oborů mít, aby byli kompetentní k plnění učitelské profese. Proto bylo vhodné roztrždit nasbírané anotace do kategorií kompetenčního rámce, aby se zjistilo, které kompetence jsou pro studenty učitelství zeměpisu nejvíce problematické, a tedy nejspíše na univerzitě nejméně rozvíjené.

Za druhé byla pro účely práce vytvořena vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů na základě výše popsané analýzy jednotlivých anotací a rešerše literatury. Ta je díky tomu více relevantní a přizpůsobená problémům, se kterým se setkávají studenti učitelství geografie na PřF UK. Oproti kategorizacím popsáním v literatuře, kategorizace v této práci vytvořená jde v jednotlivých oblastech více do hloubky, v některých případech až do páté úrovně.

Na první i druhé úrovni byla klasifikace inspirována Vašutovou (2007). Na nejvyšším stupni je rozlišena *přímá pedagogická činnost a nepřímá pedagogická činnost*, což odpovídá kategoriím hlavní a doplňkové činnosti učitelské profese. Další úrovně jsou vidět v diagramu na Obrázku 6 (na konci podkapitoly). Pokud z názvu kategorie není zcela zřejmé, čeho se kategorie týká, bude její obsah ve stručném přehledu dále popsán.

Přímá pedagogická činnost je rozdělena na *přípravu, průběh vyučování a hodnocení vyučování*. Tedy podobně jako u Vašutové (2007) činnosti před, při a po vyučování. V *přípravách* je zahrnuté plánování a časová dotace předmětu. Plánování se dále dělí na dlouhodobé a krátkodobé. V dlouhodobém plánování je to plán celého roku, případně příprava tematických plánů a školního vzdělávacího plánu (ŠVP), obecný nadhled nad celkovým konceptem učení nebo návaznost hodin. Krátkodobé plánování je pak uchopeno ve smyslu přípravy samotné hodiny a rozložení učiva a aktivit do jedné nebo pár za sebou jdoucích vyučovacích jednotek. Časová dotace zahrnuje problémy s množstvím (respektive málem) hodin, které jsou zeměpisu na školách přiřazovány, což obvykle bývá jedna až dvě vyučovací hodiny za týden.

Průběh hodiny se na třetí úrovni dělí na čtyři oblasti, které se ve vyučování prolínají. Patří sem *organizace vyučování* (a třídy), uspořádávání studentů do skupin a následná organizace jejich práce (hlavně v případě, že každá skupina potřebuje vykonávat jinou činnost, případně se provádí zkoušení jednotlivců atp.), nebo problémy se zasedacím pořádkem. Dále *odborný pohled*, kterým se myslí znalosti začínajících učitelů ve svém oboru a zároveň problematika

výběru učiva, které by mělo být žákům předáno. Další pohled, *didaktický*, se dělí na problémy *s metodami vyučování* – jejich výběr nebo provedení a na *technické a materiální zázemí*, což zahrnuje výběr a dostupnost pomůcek, které k vyučování (a různým metodám) lze použít.

Nejkomplexnější část průběhu hodiny je *pedagogicko-psychologický pohled* na ni. Zde se začínající učitelé mohou potýkat s množstvím různě orientovaných problémů. Může se zde vyskytnout nedostatečná *motivace žáků* k výuce, která často vede i ke špatné *kázni* žáků při hodině. Často se začínající učitelé také poprvé setkávají s nutností upravovat výuku pro *děti s potřebou individuálního přístupu*. Jimi jsou jak žáci nadprůměrně *nadaní*, tak i ti *slabší*, kteří mají pomalejší tempo studia nebo nedosahují takových výkonů jako průměr třídy. Zároveň sem spadají i *žáci se specifickými potřebami*, tedy žáci s přiznanými speciálními vzdělávacími potřebami jakéhokoliv stupně, žáci s psychickými problémy, cizinci, ale zároveň i žáci, kteří nemají dostatečné znalosti z předchozích let, aby na nich mohli dále stavět. Do *nečekaných* situací, tj. další skupiny pedagogicko-psychologických problémů, se mohou začínající učitelé dostat velmi často. Jsou to situace, které je při přípravách na hodinu nenapadly, nebyli na ně připraveni či předem upozorněni a neví, jak na ně reagovat. Mohou to být nepříjemné (třeba osobní) otázky žáků, nečekané interakce mezi skupinkami nebo jednotlivci ve třídě (mohou sem spadat i různé druhy šikany), ale i různé narušení výuky vnějšími i vnitřními událostmi, jako jsou zranění nebo jiné nečekané indispozice žáků.

Ve vytvořené klasifikaci se dále pokračuje u *hodnocení vyučování*, což je třetí část přímé pedagogické činnosti. Hodnocení se dále dělí na čtyři body. Jedním z bodů jsou *formy zkoušení a testování*, správný výběr formy pro organizaci vyučování, pro dosažení relevantních výsledků a zároveň i provedení samotného zkoušení a s tím souvisí druhá část, tedy *formulace otázek* a případně i zadání, aby byla pro žáky jasná a na hodnocení dobře měřitelná. Dále je to *schopnost hodnotit*, kde bývá problém se známkováním testů a ústního zkoušení, s hodnocením projektů, či aktivity a osobního posunu jednotlivých žáků. Také se zde může vyskytnout rozpor mezi objektivním hodnocením, které je nutné u některých forem zkoušení, a hodnocením na základě individuálních schopností jednotlivých žáků ve třídě. Poslední bod v hodnocení vyučování je nazvaný *zpětná vazba, práce s chybou či nevědomostí*. *Zpětná vazba* zahrnuje jak tu podávanou žákům o jejich učení či chování, tak sobě samému jako učiteli – tedy, jak se hodina povedla, zda byla dobře zvolena forma vyučování, jaké aktivity se stihly nebo nestihly, aby se učitel mohl poučit z chyb či úspěchů a mohl ještě lépe plánovat další hodiny. *Práce s chybou a nevědomostí* se vztahuje hlavně na začínající učitele, kteří v počátcích často neví, jak například reagovat na zvědavé otázky žáků ve chvíli, kdy odpověď sami neví. V tu chvíli se

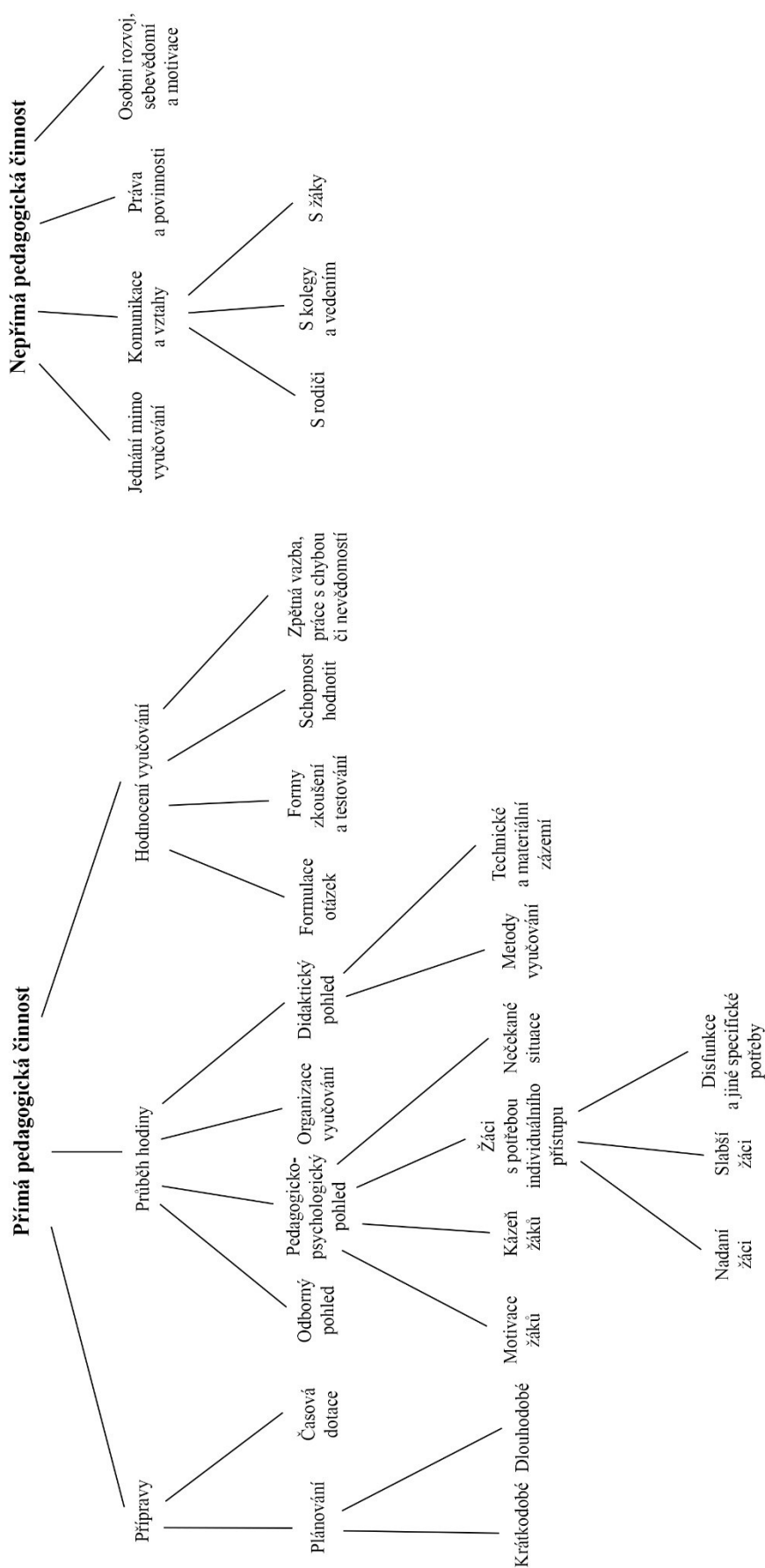
v nich pere nutnost odpovědět, aby nedali najevo svou nevědomost, zároveň nechtějí žákům podávat nepravdivé informace. Tyto problémy se také týkají situací, kdy začínající učitel sdělí žákům nějakou informaci, o které se později dozví (nebo si uvědomí), že není pravdivá, a zároveň neví, jak na vzniklý problém reagovat.

Klasifikace problémů začínajících učitelů dále pokračuje již do kategorie *nepřímé pedagogické činnosti*, která stojí na stejné úrovni, jako v předchozím celém odstavci rozebraná *pedagogická činnost přímá*. Tento druhý velký okruh již neobsahuje tolik podoblastí jako předchozí. Může to být dáno tím, že přímá pedagogická činnost je hlavní náplní práce začínajícího učitele, a tak je zde více příležitostí narazit na úskalí. Dalším důvodem, proč je tato oblast v práci méně zastoupená (a rozlišená na podrobnější body) je, že pedagogické praxe, které začínající učitelé – tedy studenti pedagogického oboru zeměpisu – absolvují, jsou zaměřené právě na vyzkoušení si samotného vyučování. Nepřímou pedagogickou činností studenti vykonávají jen zřídka, případně jsou jí pouze svědkem v přítomnosti uvádějícího učitele.

Nepřímá pedagogická činnost byla rozdělena na čtyři části. *Jednání mimo vyučování* je souhrnný název pro veškerou administrativní činnost, řešení emailů či telefonátů, vedení klasifikace, ale i time management v souvislosti s balancem profesního a osobního života případně s efektivním poměrem času na přípravy a jejich využitím ve výuce. Dále je zde bod *komunikace a vztahy*, který je rozdělen na vztahy *s rodiči*, *s kolegy (a vedením)* a *s žáky*. Třetí okruh nepřímé pedagogické činnosti jsou *práva a povinnosti* (začínajícího učitele). Zde se vychází ze situací, kdy začínající učitel v praxi často neví, jaké věci ve škole může nebo i musí řešit sám, co spadá do jeho pravomocí, které situace se konzultují s třídním učitelem, vedením nebo dalšími (nejen) pedagogickými pracovníky a zároveň na co vše má právo a o co si může v škole říci. V neposlední řadě je do klasifikace zařazen *osobní rozvoj, sebevědomí a motivace*. Tyto oblasti jsou zaměřené na samotného začínajícího učitele. Hlavně na jeho psychické zdraví a rozpoložení, na utváření jeho osobnosti jako učitele, nabývání sebevědomí ve své nové roli a motivace k zapojení se do výchovy a učení žákovské generace.

U vytvořené klasifikace lze pozorovat, že není specificky orientovaná na obor studentů – tedy zeměpis. Je tomu tak proto, že po první analýze anotací, nebylo zjištěno, že by oborové znalosti či dovednosti byly častým problémem studentů. Může to být částečně dáno tím, že v jiných oblastech pocítují studenti větší deficity a při výběru situace na reflektivní setkání raději sahají po tématech, která se v klasické výuce na univerzitě vyskytují méně než odborné předměty. Případně mohou mít pocit, že fakta do výuky se mohou doučit samostatně, anebo jsou z vysoké školy v odborném směru dostatečně připraveni a v této oblasti problémy obecně nepocítují.

Obrázek 6: Diagram vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů (vlastní tvorba).



6.4 Databáze anotací

Po vytvoření klasifikace bylo potřeba sestavit databázi, která bude zahrnovat všechny anotace a jejich rozřazení do jednotlivých bodů obou kategorizací. Tedy do Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství a do vlastní klasifikace. Každá anotace se svým přiřazeným pořadovým číslem a pracovním názvem byla umístěna do jednoho řádku. Ve sloupcích poté byly uvedené všechny kategorie z obou klasifikací. Dohromady celkem 41 kategorií, z toho 18 z kompetenčního rámce a 23 z vlastní klasifikace. U vlastní klasifikace se hodnotila vždy kategorie na nejnižší možné úrovni.

Všechny dokumenty s anotacemi byly postupně znovu procházeny a podle problémů, které se v nich vyskytly, byly zařazovány do všech kategorií, kterých se problém týkal. Vzhledem ke komplexnosti situací, se kterými studenti přicházeli, tak mohla být každá anotace zastoupena v jedné až teoreticky ve všech kategoriích. Bylo ovšem nutné analyzovat každou situaci uvážlivě, vytáhnout z ní to podstatné a najít základní problém, ze kterého situace vzešla. Průměrně byly anotace zařazeny do tří kategorií v kompetenčním rámci a do 3,42 kategorií ve vlastní klasifikaci.

7 Výsledky

Výsledky, tedy četnost a strukturu anotací, je nutné sledovat jak na vyšších, tak na nižších úrovních obou použitých kategorizací. Je možné, že některé výsledky budou relevantní už na první úrovni klasifikace a bude možné podle toho pozorovat a srovnávat různé zákonitosti. Některé kategorie ovšem pro svou obsáhlost bude vhodnější rozebrat do nižších úrovní, aby výsledky nebyly příliš generalizované. Jak bylo napsáno v metodické části práce, každá anotace kazuistiky mohla být zařazena do více kategorií u obou klasifikací. Je proto potřeba jednotlivé kategorie posuzovat z celkového možného množství zařazení anotací.

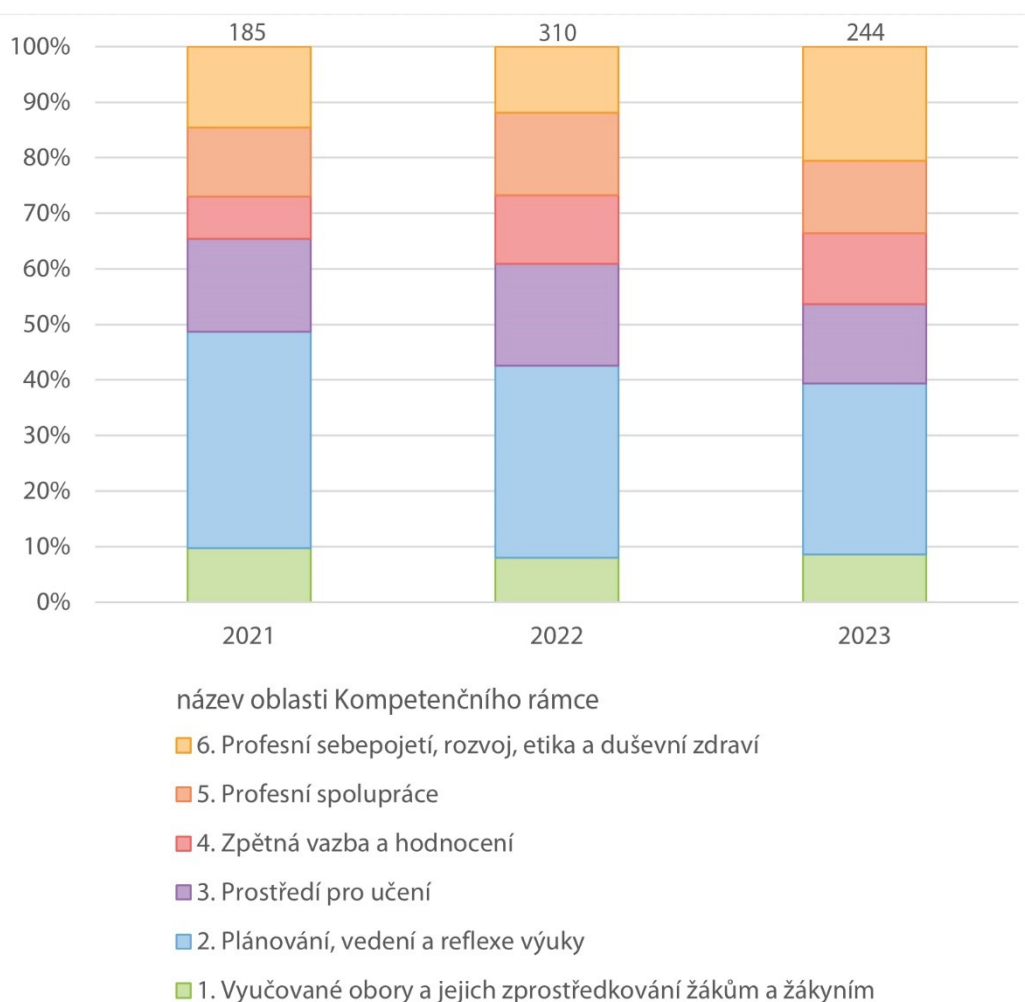
7.1 Problémy začínajících učitelů dle Kompetenčního rámce

V Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství bylo posuzováno šest hlavních oblastí kompetencí s celkově 18 podkategoriemi. Jak bylo psáno výše, průměrně byla každá z 246 anotací zařazena do 3 kategorií. Nejvíce problémů se pojilo k oblasti 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky* (254 záznamů), poté k oblasti 3. *Prostředí pro učení* (123 záznamů) a 6. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví* (114 záznamů). Co se týče kategorií v oblastech obsažených, nejproblematictější se jevila kategorie 5.1. *Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu* (76 záznamů) a 6.1. *Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji* (73 záznamů). Naopak nejmenší zastoupení měla oblast 1. *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním* (64 záznamů) a 4. *Zpětná vazba a hodnocení* (83 záznamů), z kategorií pak 1.1. *Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím* (5 záznamů) a 6.3. *Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu* (10 záznamů) Souhrnné výsledky rozložení problémů do kompetencí z Kompetenčního rámce jsou zobrazeny na Grafu 2, který je zobrazen na konci této podkapitoly.

Na Grafu 1 (na další stránce) je zobrazen vývoj problematických kompetencí za zkoumané tři roky 2021-2023. Největšího procentuálního poklesu je možné si všimnout na oblasti 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*. Zatímco v roce 2021 zabírala tato oblast téměř 40 % ze všech problémů, v roce 2023 je to jen 30 %. Tento pokles by mohl značit hlavně nárůst důležitosti ostatních kategorií, a tedy nárůst potřeby studentů řešit i jiné problémy než ty spojené se samotnou výukou. Na úkor této oblasti se zvýšilo procento problémů v oblasti 4. *Zpětná vazba a hodnocení* a nejvíce v oblasti 6. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*. Je možné, že tyto oblasti nabývají na důležitosti se zvětšujícím se důrazem na wellbeing (duševní i fyzickou pohodu) žáků i učitelů ve školách (v případě oblasti *Profesního sebepojetí*,

rozvoj, etika a duševní zdraví), stejně jako na rozvoj kompetencí jednotlivých žáků (ve *Zpětné vazbě a hodnocení*). Začínající učitelé si tak neví rady s poskytováním zpětné vazby žákům, aby vedla k předání správných informací vhodnou formou, a nejsou si jisti hodnocením individuálních úspěchů žáků. Zároveň to ale také může být způsobené větším tlakem od okolí na začínající učitele (například ve škole, kde učitel začíná), aby svou profesí vykonávali od počátku stejně, jako jejich zkušenější kolegové. Může zde nastávat rozpor mezi konzervativnější částí učitelů a novými progresivnějšími učiteli. Zkušenější učitelé, kteří by měli začínajícím učitelům poskytovat podporu z pozice uvádějícího učitele, mohou cítit jinou (menší) důležitost v právě v oblastech zpětné vazby nebo sebepojetí učitele. Studenti v pozici začínajících učitelů tak mohou mít větší potřebu tyto problémy sdílet právě na reflektivních setkáních, kde je na jejich řešení prostor.

Graf 1: Procentuální zastoupení oblastí dle Kompetenčního rámce za jednotlivé roky (vlastní tvorba).



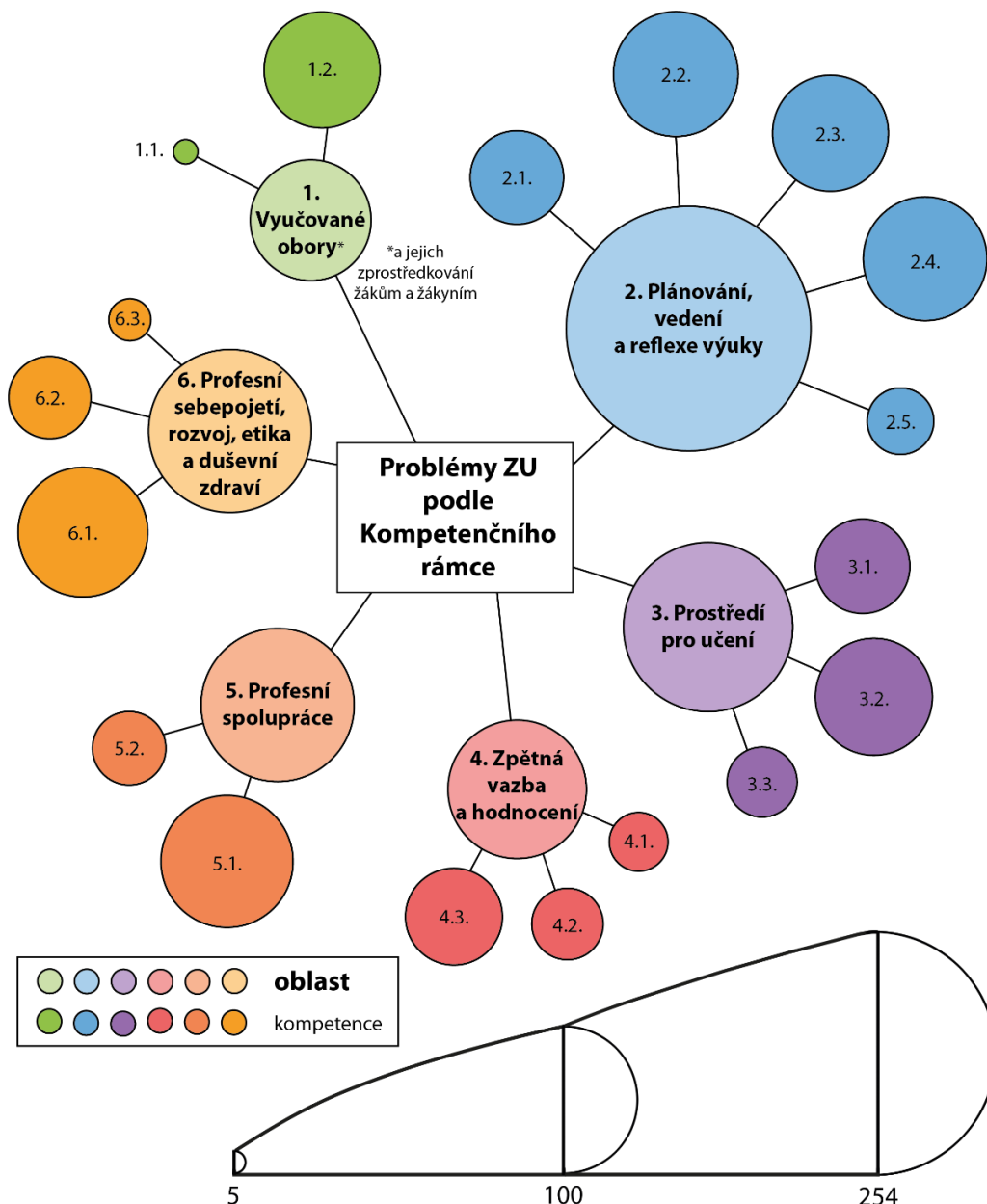
Na podobném procentuálním zastoupení se pak za všechny tři roky drží ostatní kategorie. Od nejmenšího procenta zastoupení seřazené jsou to oblasti kompetencí 1. *Vyučované obory*

a jejich zprostředkování žákům a žákyním, 5. Profesní spolupráce a 3. Prostředí pro učení.

U těchto třech oblastí je již z názvu patrné, že jsou to kompetence, které se sice v průběhu času mohou proměňovat formou, ale stále jsou aktuální. Učitel stále vyučuje svůj předmět, řeší, jakým způsobem a v jakém fyzickém prostředí i v jaké atmosféře učivo předává a ve škole se stále setkává s ostatními členy pedagogického sboru. V oblasti *1. Vyučované obory...* bylo za všechny tři roky zaznamenáno 64 problémů a studenti se více potýkali s didaktickými metodami vyučování než se samotným vyučovaným oborem. Oblast *5. Profesní spolupráce* (101 záznamů) obsahovala problémy s kolegy, ale i s rodiči. S rodiči se však v průběhu praxí studenti skoro neseťkávají, proto většinu uváděných problémů (76 záznamů) zastupovaly problémy s kolegy. Jak již bylo popsáno, začínající učitelé spolupracují hlavně s provázejícími učiteli. S těmi mohou nastat spory ve formě učení, ve výběru učiva, v organizaci třídy či vyučování nebo v samotných hodnotách a náhledu na výuku a výchovu žáků.

Oblast *3. Prostředí pro učení* (123 záznamů za všechny roky) zahrnovala problémy s fyzickým uspořádáním třídy – tedy s učebnami, které nevyhovovaly produktivnímu vedení výuky. Více však studenti uváděli problémy s podkategoriemi *3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení* a *3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci*. Vyskytovaly se zde situace s problematickými žáky nebo skupinami žáků, kteří sváděli zbytek třídy k nekázní nebo pasivitě při vyučování, nebo situace, při kterých se do hodiny dostávaly nepříznivé vlivy, které rušily žáky při práci. Mohl to být náročný žák s potřebou individuálního přístupu nebo zvědavý žák, který neustále pokládal dotazy při práci, případně i vnější vstupy od provázejícího učitele, asistenta pedagoga apod. Také zde studenti řešili vztahy mezi žáky nebo jejich skupinami, které spolu v hodinách interagovaly. Stávalo se tak, že začínající učitel musel řešit, jak přistupovat k nevhodným poznámkám a narážkám, které si žáci přes třídu vyměňovali.

Graf 2: Bublínový graf četnosti problémů v oblastech a kompetencích Kompetenčního rámce (vlastní tvorba).



1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
1.2. Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyně a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
2.3. Podporuji u žáků a žákyně zvědavost a motivaci k učení.
2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyně a reaguji na jejich potřeby.
2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyně a společného profesního růstu.
5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyně.

6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.
6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.
6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

7.1.1 Problematické oblasti dle Kompetenčního rámce

Z Grafu 2 (na předchozí straně) je zřejmé, že nejvíce problémů bylo zařazeno do oblasti 2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*, celkem 254 záznamů. V této oblasti počtem záznamů více vyčnívá pouze pátá podkategorie, která se věnuje vyhodnocování cílů a reflektování výuky, která zaznamenala problémů nejméně – 21. Vzhledem k povaze praxí toto bude dáno tím, že se studenty provádí reflexi výuky provázející učitel, u kterého praxe vykonávají. Studenti ve výuce dosahují jen krátkodobých cílů, které jsou stanovené pouze na danou hodinu (případně blok hodin) a jsou vyhodnocovány ihned po ní.

Na druhé straně nejvíce problémů v druhé oblasti studenti pocíťovali v kategorii 2.2. *Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů* (68 záznamů) a v kategorii 2.4. *Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby* (67 záznamů). Podle předchozí rešerše literatury v úvodní části práce je vysoký výsledek u těchto podkategorií snadno vysvětlitelný. Obě kategorie se zabývají tím, jak jsou absolventi učitelství schopní rozlišovat potřeby žáků při plánování výuky a zároveň se věnovat jednotlivcům při samotné výuce. Jak ale bylo popsáno podle Katzové (1972) nebo Fullerové (1969), začínající učitel se v úvodu profesní kariéry nachází ve fázi přežití a orientuje svou pozornost v podstatě výhradně na sebe a s rozlišováním jednotlivých žáků a jejich požadavků mívá často problémy.

Pokud by se výsledky hodnotily pouze na úrovni podkategorií, největší množství záznamů mají 5.1. *Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu* (76 záznamů) a 6.1. *Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji* (73 záznamů). První zmíněná kategorie 5.1. naráží hlavně na spolupráci studentů v průběhu praxe s jejich provázejícími učiteli. Často se objevovaly problémy s jiným pohledem na celkový koncept výuky, jiný styl učení nebo požadavky provázejícího učitele na studenta provádějícího praxe, na které student nesdílel stejný názor. V méně častějších počtu byly problémy ve vztahu s třetí osobou ve vyučování – nejčastěji s asistentem pedagoga. Zaznamenány byly problémy s neaktivitou nebo až přílišnou aktivitou asistenta a v několika případech i s neinformováním studenta, že v jeho hodinách bude asistent přítomen. To může být pro začínajícího učitele velký vnější podnět, který zkomplikuje jeho připravenou výuku. V podstatě se nevyskytl problém s vedením školy. Pravděpodobně proto, že se studenti při svých praxích s vedením školy nedostanou do vzájemné interakce, protože kontakt nejčastěji probíhá přes provázejícího učitele.

Druhá celkově nejvíce zastoupená podkategorie 6.1. znovu odkazuje na fázi přežití začínajících učitelů, neboť sdružuje problémy studentů s jejich učitelskou rolí, se sebevědomím a motivací k vykonávání profese. Problémy se týkaly stresu před a při vyučování, nekázně žáků, která byla způsobena studentovou nejistotou v konání nebo malým sebevědomím studenta, který si (i třeba ve spolupráci s provázejícím učitelem) ve třídě nenastavil pravidla. Další problémy byly způsobeny neukotvením své role a nezodpovězenými otázkami: „Jak moc být na žáky přísný? Jaká pravidla mohou požadovat, jaká se musí dodržovat? Jaký styl výuky zvolit? Zkoušet nebo nezkoušet?“, a mnoha dalšími. Na problémy zde také často naráželi i velmi motivovaní studenti učitelství, kteří do zajetého systému školy zkusili zařadit nové metody a nesetkali se s očekávanou reakcí. Případně jim takováto invence byla vymluvena hned v začátku, kvůli rozdílným hodnotám samotného studenta a školy nebo provázejícího učitele. Všemi těmito problémy studenti naráželi na svoje sebevědomí, svou rozhodnost a motivaci a také na svoje hranice.

7.1.2 Nejméně problematické oblasti dle Kompetenčního rámce

Nejméně problémů studenti uvedli v oblasti *1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*. Zaprvé tedy v odborných znalostech zeměpisu (podkategorie 1.1.) – zde bylo zaznamenáno pouze pět případů z celkových 64 záznamů v celé oblasti jedna. Zbytek záznamů pak patří do podkategorie *1.2. Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami*. V ní se studenti potýkali s výběrem a realizací různých metod a s jejich přizpůsobením potřebám jednotlivých žáků. Nemuselo to být způsobeno pouze charakteristikami žáků nebo tříd, ale také časem, formou i prostorem, ve kterém se vyučovací hodina odehrávala. Potřeby žáků a jejich zapojení do výuky se během dne mění, a proto je možné očekávat jinou koncentraci a zapojení na začátku vyučovacího dne a jinou na konci.

Nejméně zastoupená byla tedy podkategorie 1.1., ve které studenti pocítovali deficit v informacích, či nevěděli, jaké a jak obsáhlé učivo žákům předávat. Z tohoto výsledku lze usuzovat, že odborný základ mají studenti učitelství geografie velmi dobrý. Další málo zastoupenou kategorií na druhé úrovni je *4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně* (17 záznamů). Toto nízké číslo může být dáno způsobem a formou praxí. Studenti většinou nemají prostor na zkoušení nebo jiné hodnocení žáků. Problémy se tak vyskytovaly hlavně v hodnocení práce v hodině či dalších projektů. Pro studenty bylo obtížné odhadnout náročnost úloh pro třídy nebo pro jednotlivé žáky případně formulovat otázky a úlohy tak, aby bylo dopředu jasné, jak se odpovědi budou hodnotit. Jako problémové se ukazovaly také

situace, kdy žáci sice splnili zadaný úkol, ale například nepracovali ve skupině, tak jak měli, anebo měli v práci mnoho pravopisných chyb. Studenti vykonávající praxe poté nevěděli, jak postupovat při udělování známek, aby bylo hodnocení spravedlivé a přiměřené. Což může být důsledkem právě nedostatečně nastavených kritérií hodnocení při zadávání úkolu.

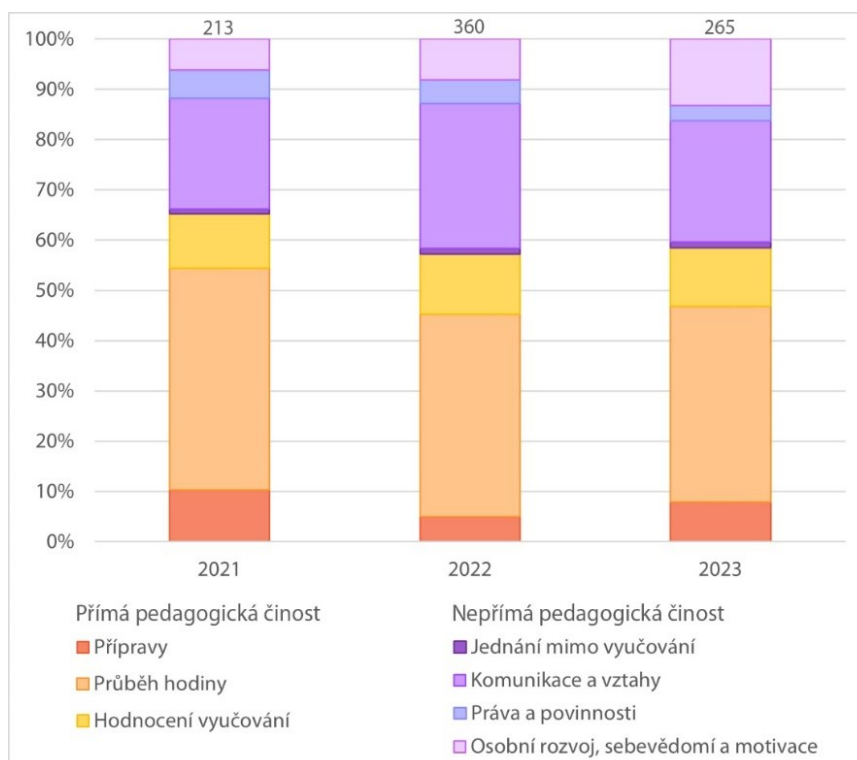
Poslední podkategorií, která ve výsledcích vyčnívá, je 6.3. *Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu* s pouhými deseti anotacemi v ní zařazenými. Studenti na praxích tráví pouze několik týdnů, a tak je tato kategorie pro ně zatím velmi málo relevantní. Ovšem je velmi důležitá do budoucího průběhu profese. Situace zařazené v této kategorii se zamýšlely hlavně nad tím, jak si udržovat zdravý vztah s žáky, jak nabrat sebevědomí, jak balancovat osobní a profesní život (v tomto případě hlavně kvůli množství času potřebného na přípravy) nebo jak se motivovat k vykonávání činnosti před neaktivní třídou.

7.2 Problémy začínajících učitelů dle vlastní klasifikace

Vlastní klasifikace vytvořená pro tuto práci a pro nasbíraná data je velmi komplexní, a proto i výsledky provedené analýzy dat bude nutné zkoumat na více úrovních. Na nejvyšší úrovni – tedy v oblasti přímé a nepřímé pedagogické činnosti – lze pozorovat předpokládatelný rozdíl výsledků. Vzhledem k tomu, že studenti na praxích vykonávají hlavně přímou pedagogickou činnost, tedy vyučují jednotlivé třídy, více problémů zaznamenávali právě zde. Celkem bylo do problémů s přímou pedagogickou činností zařazeno 500 anotací a s nepřímou jen 338.

V přímé pedagogické činnosti nejvíce vyčnívá oblast *Průběh hodiny*, která zaznamenala 342 problémů, z toho 224 záznamů v *Pedagogicko-psychologickém pohledu*. V něm bylo nejvíce problémů v podkategorii *Žáků s potřebou individuálního přístupu* (79 záznamů). Nejméně problémů v oblasti *Průběh hodiny* se jevílo v *Odborném pohledu* (12 záznamů). Oblast *Hodnocení vyučování* obsahuje 97 záznamů a do oblasti *Přípravy* bylo zahrnuto 61 záznamů. V *Hodnocení vyučování* byla více jak polovina problémů v kategorii *Zpětná vazba, práce s chybou či nevědomostí* (49 záznamů), v oblasti *Příprav* jsou problémy rozděleny do *Plánování* (53 záznamů) a *Časové dotace* (8 záznamů). V nepřímé pedagogické činnosti činila největší problémy oblast *Komunikace a vztahy* (215 záznamů). Nejnáročnější kategorie v této oblasti se ukázala být komunikace a vztahy *S žáky* (124 záznamů). S 9 záznamy je v nepřímé pedagogické činnosti nejméně problematická oblast *Jednání mimo vyučování*. Výsledky budou více rozepsány a diskutovány v dalších podkapitolách s rozlišením přímé a nepřímé pedagogické činnosti a shrnuté v Grafu 4, který je na konci této kapitoly.

Graf 3: Procentuální zastoupení kategorií dle vlastní klasifikace za jednotlivé roky (vlastní tvorba).



Na Grafu 3 lze srovnat vývoj v kategoriích za jednotlivé roky, ve kterých zkoumané pedagogické praxe na PřF UK probíhaly. Z grafu lze pozorovat, že ve všech letech dominují kategorie *Průběh hodiny* a *Komunikace a vztahy* (budou podrobněji rozepsány dále). Kontinuálně se mezi lety zvyšovalo procento u kategorie *Osobní rozvoj, sebevědomí a motivace*. Tato kategorie se svým zaměřením v podstatě překrývá s oblastí Kompetenčního rámce číslo šest *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*. Důvody pro zvýšení procentuálního zastoupení ve všech problémech i u této klasifikace budou v podstatě stejné, jako u klasifikace dle Kompetenčního rámce uvedené v kapitole 7.1.1. Je to větší zaměření na osobní rozvoj, duševní pohodu a motivaci učitelů pro vykonávání profese. Zároveň větší nejistota začínajících učitelů při přechodu do praxe, která se může projevit i v souvislosti s klesající exkluzivitou učitelského povolání. Pro začínající učitele může být tak stále více náročné si pro sebe i pro okolí zdůvodnit výběr své profese, ukotvit si svoje hodnoty a být si sebejistý ve svém učitelském povolání.

Oproti tomu v kategorii *Práva a povinnosti* se záznamů objevovalo čím dál tím méně. Z podstaty této kategorie problémů vyplývá, že se jedná o situace spojené s ujasňováním si role učitele navenek, mezi žáky, mezi kolegy, ve škole i mimo ni. Problémy pramenily z malého objemu informací, co si student může (nebo musí) dovolit v různých situacích vyžadujících zásah učitele, který je poblíž (třeba i toho začínajícího). Je možné, že problémy, které byly

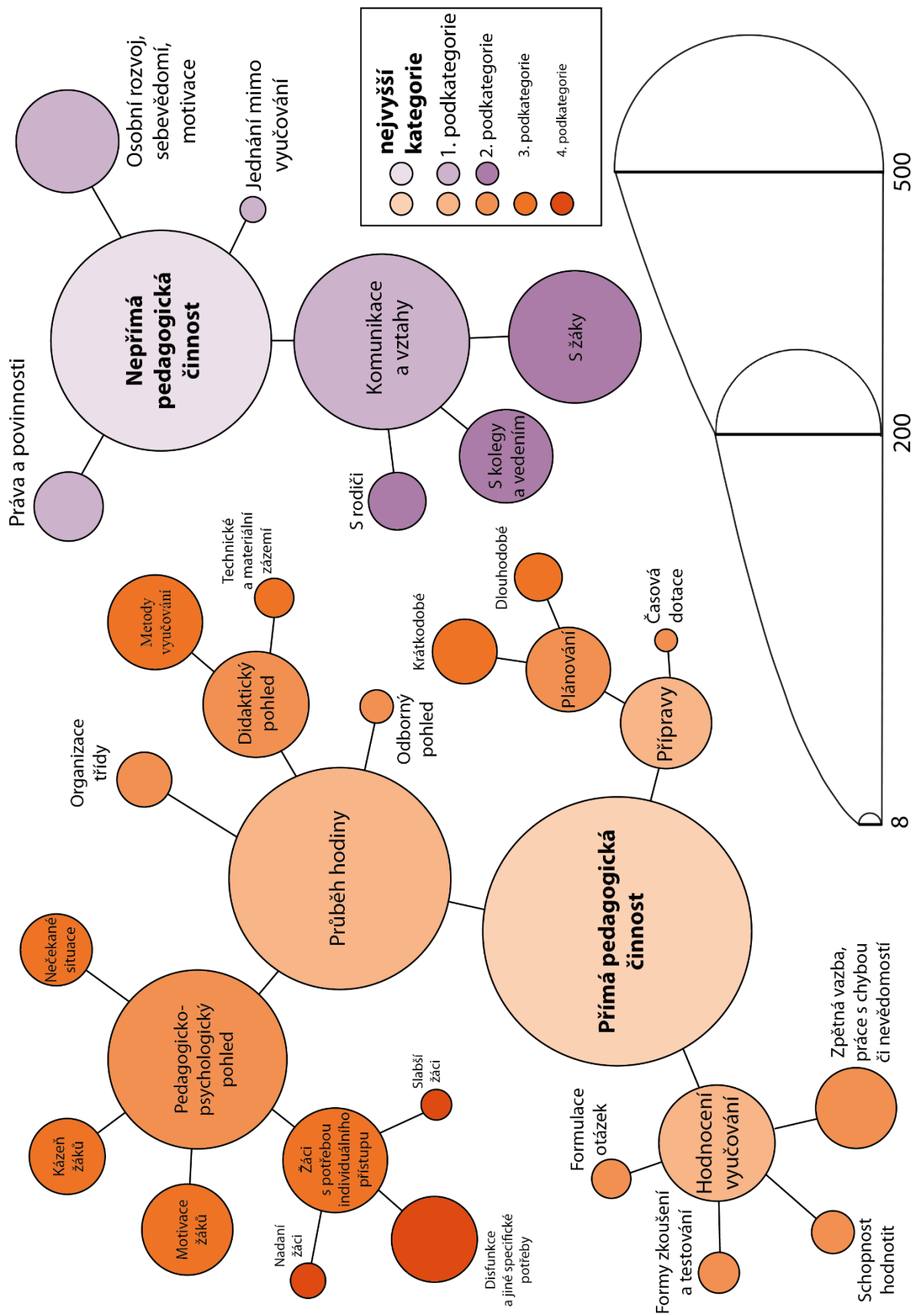
zařazovány v roce 2021 do této kategorie, se částečně směrem k roku 2023 přesunuly do výše popsané kategorie *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*. Studenti mohli začít tyto problémové situace popisovat více jako vnitřní řešení situací v sobě samém než jako systémové problémy pravomocí učitelů. Mohli se začít více zabývat vnitřními rozpory, které v nich situace vyvolává, právě z důvodu upřednostnění například svého duševního zdraví, které je pro práci učitele nezbytné.

V roce 2022 je vidět větší nárůst procent v oblasti *Komunikace a vztahy*, větší pokles pak v kategorii *Přípravy*. Obě tyto kategorie však byly v roce 2023 zastoupené opět velmi podobně jako v roce 2021. *Komunikace a vztahy* mohly být v roce 2022 narušeny začátkem války na Ukrajině. Ta se podepsala na českém školství přísunem nových žáků, kteří potřebovali specifický přístup ve vzdělávání i v samotné komunikaci. V nemálo případech se u studentů na praxích objevil problém s jazykovou bariérou, malou motivací či pasivitou nových žáků, kteří přišli do pro ně neznámého prostředí.

V podstatě stejné procento případů ve všech letech zaznamenávala z Přímé pedagogické činnosti oblast *Hodnocení vyučování* a z Nepřímé pedagogické činnosti pak *Jednání mimo vyučování*. Obě zůstaly v průběhu let vždy nejméně zastoupené s velmi podobným procentem.

Hodnocení vyučování zůstává pro začínající učitele pořád stejně (málo) problematické. Jak bylo již napsáno u oblasti *4. Zpětná vazba a hodnocení* v Kompetenčním rámci, hodnocení žáků není velmi často součástí práce, kterou studenti na praxích vykonávají. To může reflektovat menší zastoupení problémových situací, stále se ovšem tato kategorie pohybuje kolem 11 % z celkového počtu záznamů. Hodnocení vyučování obsahuje také podávání zpětné vazby nebo správnou formulaci otázek či zadání. Vzhledem ke stále větší snaze hodnotit žáky na základě jejich individuálních dovedností a kompetencí, neporovnávat žáky mezi sebou a využívat formativní hodnocení, může být pro studenty obtížné toto všechno ohlídat. Jak bylo psáno v teoretické části, začínající učitelé nejsou v prvních letech často schopni rozpoznávat kvality jednotlivých žáků a přizpůsobovat jim výuku, zadání nebo právě samotné hodnocení. Problémy se tedy mohou vyskytovat a v anotacích se vyskytovaly v situacích, kdy bylo potřeba hodnotit žáky s různými podpůrnými opatřeními nebo například při hodnocení komplexních úkolů či projektů, které dopředu neměly stanovená kritéria hodnocení. Často také studenti nevěděli, jak přistupovat k chování žáků, spolupráci a různé (ne)podpoře mezi nimi, na základě čehož by mohli učitelé chtít žákům známky (či jiné hodnocení) změnit k lepšímu i horšímu. Uvedené problémy se často propojují i s otázkou práv začínajícího učitele a s jeho sebevědomím, aby svoje hodnocení uměl obhájit.

Graf 4: Bublínový graf četnosti problémů v kategoriích vlastní klasifikace (vlastní tvorba).



7.2.1 Problémy v přímé pedagogické činnosti

V oblasti *přímé pedagogické činnosti* dělalo studentům nejvíce problémů samotné vyučování, tedy *průběh hodiny*. V kategorii *průběh hodiny* se rozlišují tři pohledy na vedení výuky a interakci s žáky. Jako nejvíce problematická se ukázala být podkategorie *pedagogicko-psychologický pohled*, která zastřešuje dílčí kategorie *motivace žáků, kázeň, individualizace výuky pro speciální potřeby žáků a nečekané situace*. Z celkových 342 záznamů o průběhu hodiny, se 224 týkalo pedagogicko-psychologického pohledu.

Z popsanych situací, se kterými studenti na reflexní setkání přicházeli, bylo zřejmé, že teoretické podklady pro zvládnutí většiny situací mají. Týkalo se to hlavně *žáků s potřebou individuálního přístupu* – tedy nadané nebo slabší žáky nebo i žáky se specifickými potřebami. Vzhledem k tomu, že praktické dovednosti v této oblasti právě praxemi studenti teprve získávali, není možné říci, že jim nácvik chyběl. Současně je to dáno tím, jak bylo několikrát řečeno, že studenti v této začínající učitelské fázi nejsou schopni individualizovat výuku pro jednotlivé žáky, protože se zvládají soustředit pouze na třídu jako celek. Velmi specifické problémy se v anotacích objevily také kvůli situaci ve světě, která nastala před a při zkoumaných ročnících praxí. V únoru roku 2022 začala již zmíněná válka na Ukrajině a tento konflikt se projevil i do českého školství. Tím i do praxí studentů učitelství zeměpisu. Ti se ve svých hodinách čím dál častěji potkávali se zahraničními (a hlavně tedy ukrajinskými) žáky, kterým bylo potřeba výuku také přizpůsobovat. Vzhledem k tomu, že na nastalou situaci nebylo připravené v podstatě celé české školství, studenti případné problémy řešili průběžně se svými provázejícími učiteli. Z pedagogicko-psychologického pohledu se v problémech začínajících učitelů projevíly i dopady pandemie Covidu-19 (mezi lety 2020 a 2023), a to hlavně její vliv na psychické zdraví žáků a s ním spojené obtíže.

Velký střet s realitou studenti zažívali v kategoriích *motivace a kázeň*, v nichž bylo dohromady zaznamenáno 105 problémových situací. Často tyto problémy úzce souvisely se sebepojetím začínajícího učitele a s úrovní jeho sebevědomí při vystupování před třídou, případně s nastavenými pravidly provázejícího učitele – tedy s komunikací mezi kolegy. Motivace také byla v několika případech spojena s nezajímavým učivem (podle žáků) a případně i s nevhodně zvolenými didaktickými metodami, které neaktivizovaly žáky k činnosti a k zapojení se do společné výuky. Problémem také byly hodiny, které byly v rozvrhu zařazeny až ke konci dne (v případě časové dotace jedna hodina i ke konci týdne), po jiných psychicky či fyzicky náročných předmětech. Při těchto hodinách začínající učitelé řešili často i zmíněnou kázeň ve třídě. Motivace k učení či práci v hodině také klesala u žáků maturitních ročníků nebo devátých

tříd, kteří za sebou měli přijímací zkoušky a v druhém pololetí se chtěli věnovat jen vybraným předmětům, které byly pro jejich další studium relevantní. V pár případech se studenti při praxi dostali i do oblasti *nečekaných situací* spojených právě s kázní, a to hlavně při slovním nebo i fyzickém napadání žáků mezi sebou.

Nečekané situace byly celkově zaznamenány ve 40 případech. V této oblasti se objevovala velmi rozličná témata. Od reakce na zranění při výuce a následnou organizaci zbytku třídy, přes opisování či jiné podvádění žáků až k reakcím na sprostá slova či jiné poznámky při výuce. Začínající učitelé často nevěděli, jak tyto situace řešit. Vzhledem k tomu, že na ně nebyli připravení, nenapadlo je dopředu vymyslet řešení a současně neexistuje univerzální postup, jak se zachovat. V pár anotacích studenti také řešili, že ve svých třídách mají děti, se kterými se znají, buď z jiných mimoškolních aktivit, nebo jsou to dokonce jejich příbuzní. V tu chvíli řešili volbu mezi tykáním a vykáním jak žákům, tak hlavně od žáků k učiteli. Do nečekaných situací se studenti také dostávali při špatné přípravě na hodinu nebo špatným odhadem náročnosti zvolených metod a aktivit. V některých případech studenti přecenili svou přípravu a v důsledku toho si nevěděli rady se zbylým volným časem na konci hodiny. Jindy zase neočekávali pomalé pracovní tempo žáků a museli upravovat obsah hodiny operativně přímo ve třídě. Všechny tyto problémy jsou spojené s tím, že začínající učitel často neumí rychle a pružně reagovat na vzniklé situace hlavně kvůli své nezkušenosti s podobnými případy. V tu chvíli by mu na praxích měl být při ruce právě jeho provázející učitel, který dané zkušenosti má a začínajícímu učiteli je tímto předává.

Pouze 25 záznamů bylo zařazeno do oblasti *Organizace třídy*, zařazené pod *Průběh vyučování* na stejné úrovni jako *Pedagogicko-psychologický pohled* rozebraný v předchozích odstavcích. Tato oblast zahrnuje potíže s organizací skupin, nebo s větší částí třídy, pokud bylo potřeba řešit jiné věci s jednotlivcem či menšinou. To se týkalo například náročných žáků, kteří potřebovali od učitele větší pozornost, nebo žáků slabších případně žáků s disfunkcemi, obzvláště v případě nepřítomnosti asistenta učitele. Začínající učitel v těchto chvílích nevěděl, jak zapojit zbytek třídy do výuky, aby bylo možné dosáhnout zadaných cílů vyučovací hodiny. Také se vyskytl případ týkající se organizace výuky pro třídu při ústním zkoušení jednotlivců před tabulí. Organizace třídy byla problémem také při jakémkoliv narušení výuky například výše zmíněným zraněním ve třídě, dřívějším odchodem žáka z vyučování nebo i zásahy jiných dospělých přítomných při výuce (nejvíce asistenta nebo provázejícího učitele).

Úplně nejméně problémů v průběhu hodiny ale studenti pocítili v *odborném pohledu* na vyučování, a to pouze ve dvanácti případech. Opět je z těchto výsledků zřejmé, že studenti jsou

po odborné stránce na učení dobře připraveni, případně jim pomáhá například s výběrem učiva pro třídy jejich provázející učitel.

V *přípravě před hodinou* bylo zaznamenáno celkem 61 problémů, z toho 53 v *plánování* a osm v *časové dotaci*. Z plánování dělalo větší problém plánování krátkodobé, tedy časové rozvržení jednotlivých hodin, odhad délky jednotlivých částí hodiny a následný problém se zbylým časem v hodině, nebo naopak s nedokončenou aktivitou. Časovou dotaci nevnímali studenti jako komplikaci vzhledem k tomu, že nemuseli ve svých praxích řešit obecný koncept výuky na celý rok. Do *hodnocení vyučování* bylo zařazeno 97 anotací, nejvyšší počet 49 do podkategorie *zpětná vazba, práce s chybou či nevědomostí*. Zde studenti naráželi na situace, ve kterých si nebyli jistí adekvátní odpovědí, neuměli reagovat na dotazy, aby si uchránili svou pozici ve třídě, nebo neuměli správně poskytovat zpětnou vazbu na práci či chování žáků. Opět je to oblast velmi úzce spojená se sebevědomím a případně i s právy a povinnostmi, což jsou oblasti, které byly dále zkoumány v nepřímé pedagogické činnosti.

7.2.2 Problémy v nepřímé pedagogické činnosti

V druhé oblasti – *nepřímé pedagogické činnosti* – jasně dominovaly problémy v *komunikaci a vztazích*. Z celkových 338 problémů je 215 právě v této podkategorii. Ta se v klasifikaci dále dělí na komunikaci *s rodiči, s kolegy a s žáky*. Ve stejném pořadí také problémy postupně narůstají. S rodiči studenti při praxích v podstatě nepřicházejí do kontaktu, a tak zde bylo pouze 27 záznamů. Problémy v komunikaci s rodiči se vyskytovaly hlavně u dětí se specifickými potřebami, u kterých byla potřeba spolupráce s rodiči větší, případně u problémových žáků, jejichž rodiče se školou a učiteli nekomunikovali směrem k řešení situace. Do kategorie komunikace a vztahy s kolegy (případně vedením) bylo zařazeno 64 problémů. Zde se opět dostávají do popředí vztahy hlavně s provázejícím učitelem, problémy s porovnáváním názorů a pohledů na výuku i výchovu žáků, s rozdílnými formami učení a vzájemné nepochopení se.

Největší problém ovšem dělala komunikace se samotnými žáky (124 záznamů). Stanovování hranic, pravidel, či ukotvení vztahu učitel – žák, které by vedlo k větší kázni a vzájemnému pochopení obou stran, ale i vysvětlování úkolů, zadávání prací, případně zvládání velmi aktivních a zvědavých žáků, to vše se v této kategorii ukazovalo jako problém. Stejně tak se zde vyskytovaly problémy se zahraničními žáky, a tedy s jazykovou bariérou. Dále byl problém s uchopením těžkých témat jak ve výuce, tak mimo ni – u pár případů se objevila genderová témata nebo problematika psychických nemocí.

Další nejvíce zastoupenou kategorií na druhé úrovni v nepřímé pedagogické činnosti je *Osobní rozvoj, sebevědomí a motivace*, s čímž měli studenti problémy v 77 případech. V podstatě

všechny specifické případy již byly popsány výše, protože problémy se sebevědomím začínajících učitelů a s jejich novou rolí často stály na pozadí některých jinak vyhlížejících situací. Kategorie *Práva a povinnosti* zaznamenala 37 problémů. Většina z nich vycházela z nevědomosti či nejistoty, jaká je studentova role při praxích na dané škole – jestli má některé problémy řešit sám jako plnohodnotný učitel, nebo jestli je má řešit provázející učitel. Nejméně problémů měli začínající učitelé v podkategorii *Jednání mimo vyučování* (9 záznamů). Tyto povinnosti při praxích stojí stále nejvíce na provázejícím učiteli, případně je student vykonává v přímé spolupráci s ním.

7.3 Shrnutí výsledků

Z výše popsaných výsledků obou klasifikací lze konstatovat, že nejmenším problémem v celé výuce jsou didaktické metody a odborná část učiva. Tyto kompetence nabývají studenti po celou dobu bakalářského i magisterského studia. Naopak nejvíce problematickou oblastí začínajících učitelů zeměpisu je samotné vedení vyučovací hodiny. Je v něm zahrnuto mnoho faktorů, na které musí učitel při samotné výuce myslet, aby hodina probíhala bez problémů. Hlavní obtíže činí pedagogicko-psychologické kompetence začínajících učitelů a převedení teoretických znalostí z pedagogických a psychologických předmětů do praxe. Velmi se to projevuje v individualizaci výuky žákům a ve správné komunikaci s žáky vedoucí k organizaci třídy a výuky. Také je problém v komunikaci se žáky v nečekaných a náročných situacích, na které začínající učitelé nebyli připraveni a které si nanečisto neměli možnost vyzkoušet. Mohou to být například rodinná nebo sociální témata, která žáci prožívají a při vyučování i mimo něj mohou vyplynout na povrch. Schopnost na nečekané situace reagovat, správně s žáky komunikovat a budovat s nimi zdravý vztah úzce souvisí také s již popisovaným sebevědomím, které mohou studenti na začátku učitelské kariéry postrádat.

Mnoho dovedností, znalostí i schopností mohou začínající učitelé nabírat postupnou praxí. Zároveň je v učitelské kariéře možné absolvovat také programy v rámci tzv. dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, které v Česku poskytuje například Národní institut dalšího vzdělávání (NPI ČR 2023). Kurzy, semináře či jiné formy dalšího vzdělávání nabízí zejména doplňování kvalifikací, rozšiřování odbornosti a doplňování didaktických prostředků, v menší míře pak trénování sociálních nebo psychologických dovedností (Lukas 2007; NPI ČR 2023). To jsou ovšem oblasti, ve kterých začínající učitelé zeměpisu mají nejvíce problémů.

Výše popsané výsledky ovšem mají své limity. Předně je nutné opět zmínit, že problémy, díky nimž mohla být kategorizace problémů začínajících učitelů zeměpisu vytvořena, byly sesbírány

pouze od studentů Přírodovědecké fakulty Univerzity Karlovy. Pokud by se podobný výzkum prováděl na jiných fakultách, které učitele zeměpisu na praxi připravují, je možné, že by se četnosti zastoupení kategorií od popsaných četností lišily. Například na pedagogických fakultách, které oblast zeměpisu ke studiu nabízí, lze očekávat, že bude kladen větší důraz na obecné didaktické a pedagogické předměty, a problémů z těchto oblastí by tedy mohlo být méně. Naopak by mohlo přibýt problémů v odborném ohledu vyučovaného předmětu. S tím se pojí i skutečnost, že vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů byla vytvořena pouze na základě tohoto konkrétního vzorku dat. V případě delšího zkoumaného časového období, a tedy většího množství získaných kazuistik, lze předpokládat, že by v kategorizaci mohly přibýt další kategorie. Při výzkumu na jiných fakultách by bylo možné, že by se některé kategorie vůbec neobjevily, případně by se utvořily jinak, nebo by se i vyskytly nové.

Dalším omezením výsledků je způsob sběru použitých anotací. Na pedagogických praxích, které byly popsány v kapitole 5.1, studenti docházejí povinně na jedno až dvě supervizní setkání za dobu trvání praxí. Na ně si přinášejí své problémy, které subjektivně vybírají k diskuzi. Mohou tedy přinášet problémy pro ně nejvíce závažné, nebo více zajímavé a unikátní, které se na jiných supervizních setkáních ještě nevyskytly. Začínající učitelé mohou také problémy vybírat podle svých individuálních schopností dané problémy řešit. Pokud při praxi narazili na závažný problém, ale s jeho vyřešením si věděli rady, nemuseli cítit potřebu tento problém s ostatními na setkání sdílet. Lze také očekávat, že zúčastnění začínající učitelé se setkali s více problémy, než mohli k rozboru předložit. Výše popsané výsledky, které z kazuistik vyšly, jsou tak jen vzhledem do problémů začínajících učitelů zeměpisu. Nelze je vnímat jako celkový výčet všech problémů, kterým při svých praxích čelili.

8 Závěr

Tato bakalářská práce se zabývala začínajícími učiteli zeměpisu při přechodu do praxe, kteří byli pro potřeby naplnění cílů práce zastoupeni studenty magisterského oboru Učitelství geografie na Přírodovědecké fakultě Univerzity Karlovy. Ve svých pedagogických praxích (v předmětech Pedagogická praxe ze zeměpisu I a II) mezi lety 2021 a 2023 se studenti setkávali s různými problémy. Ty přinášeli v podobě kazuistik a jejich anotací na reflektivní setkání, která byla pro splnění předmětů povinná. V této bakalářské práci byly anotace vyhodnocené a problémy z nich roztržiděné do problémových kategorií. S pomocí rešerše literatury o začínajících učitelích, jejich charakteristikách a problémech byla následně sestavena vlastní klasifikace problémů začínajících učitelů, která konkrétně reflektuje problematické oblasti začínajících učitelů zeměpisu z PřF UK. Tím byly naplněny oba cíle bakalářské práce: *vyhodnotit a roztržidit problémové situace začínajících učitelů zeměpisu z pedagogických praxí na PřF UK a vytvořit klasifikaci problémů začínajících učitelů zeměpisu.*

Výsledky analýzy problémů začínajících učitelů zeměpisu a jejich roztržidění do oblastí kompetencí z Kompetenčního rámce od MŠMT (Bořkovec a kol. 2023) a do vlastní klasifikace mohou odpovédět na výzkumné otázky položené v úvodu bakalářské práce.

1) V jakých oblastech pociťují začínající učitelé zeměpisu z PřF UK problémy?

Oblastí problémů, se kterými se setkávají začínající učitelé zeměpisu, je mnoho a odrážejí v podstatě celou širokou škálu pracovních povinností, které se od učitele vyžadují. Problémy se vyskytovaly v přímé i nepřímé pedagogické činnosti. Vzhledem k povaze praxí byly problémy četnější v přímé pedagogické činnosti, protože úkony spojené s administrativou či jednáním s rodiči nebyly náplní práce studenta, který praxe vykonával. Všechny okruhy, ve kterých se problémy vyskytovaly, byly popsány ve vlastní klasifikaci vytvořené přímo na míru problémům začínajících učitelů zeměpisu z PřF UK.

2) S jakým druhem problémů se začínající učitelé zeměpisu z PřF UK setkávají nejčastěji?

Jak bylo zmíněno u předchozí výzkumné otázky, více problémů se vyskytovalo v přímé pedagogické činnosti. Není ale možné zůstat na této obecné rovině, aby byly výsledky relevantní. Z výsledků získaných analýzou problémů dle Kompetenčního rámce i dle vlastní klasifikace je jasné, že největší problémy měli studenti v pedagogicko-psychologickém pohledu. Z výuky na univerzitě získali teoretické základy, ovšem chybí jim rozsáhlejší praktický nácvik řešení situací v přímé pedagogické činnosti. Lze předpokládat, že by studenti v rámci studia již před povinnými praxemi ocenili předměty, které by spojovaly teoretické

znalosti pedagogiky a psychologie s jejich praktickým využitím ve třídách. Na základě informací ze studijního informačního systému Univerzity Karlovy (SIS UK) by tuto úlohu mohly zastávat předměty Kazuistický seminář: pedagogika (APR519002) a Kazuistický seminář: psychologie (APR519004) (SIS UK 2024b; 2024c). Cílem obou uvedených předmětů podle sylabu v SIS UK (2024b; 2024c) je vytvoření předpokladu pro pedagogicko-psychologickou analýzu a využití pedagogicko-psychologických diagnostických postupů.

Nedostatek praktických zkušeností propojoval v podstatě všechny problémy, které se v pedagogicko-psychologickém okruhu objevovaly. Studenti, začínající učitelé, často opravdu očekávali (i ze svých školních zkušeností), že se setkají s různými typy žáků, že ve třídě budou muset řešit kázeň, nastavovat si hranice nebo s žáky komunikovat i o věcech, které se netýkají přímo vyučovaného oboru. Prakticky ovšem nevěděli, jak se v těchto, často nečekaných situacích, zachovat. Řešením, které by vedlo ke zlepšení, by tedy mohlo být vystavování studentů modelovým situacím již při výuce na univerzitě. Semináře, ve kterých se problémy začínajících učitelů řeší, pojmout nácvikovou formou, ve které se budou moci studenti dostat do konkrétní role a řešit dané situace. Na základě těchto nácviků ve dvojicích či skupinách by se mohla použít zmíněná pedagogicko-psychologická analýza – která by se tím více propojila s praxí – stejně jako pedagogicko-psychologické diagnostické postupy. Díky tomu by se cíle předmětů naplnily a zároveň by studenti získali více nástrojů a zkušeností, jak v samotném povolání problémy řešit.

Nejméně problémů začínající učitelé zeměpisu z PřF UK zaznamenávali v odborných znalostech svého předmětu. Tento výsledek může být dobrou vizitkou pro odborné předměty, které se na Přírodovědecké fakultě v daných studijních plánech vyučují. Ve spojitosti s výsledky z pedagogicko-psychologického bloku popsanými výše, to může být důležitým ukazatelem toho, kam by se zaměření učitelského oboru zeměpisu na PřF UK mělo v budoucnu obracet.

Na tuto bakalářskou práci by se dalo navázat dalším výzkumem problémů začínajících učitelů zeměpisu. Bylo by možné například využít v této práci vytvořenou kategorizaci problémů začínajících učitelů zeměpisu a rozšířit vzorek dat o další roky pedagogických praxí nebo dokonce o studenty z jiných fakult. Tím by bylo možné kategorizaci upravit a doplnit ji o další problémové oblasti. Kategorizace by pak byla univerzálnější a aplikovatelná na širší spektrum začínajících učitelů zeměpisu. Zajímavým konceptem by také mohlo být pozorování stále stejného vzorku začínajících učitelů v delším období na začátku jejich kariéry. Na základě dotazníků, rozhovorů či jiného druhu sběru dat by bylo možné zjišťovat, jak se problémy

začínajících učitelů zeměpisu v čase vyvíjejí. Vzhledem k vzorku začínajících učitelů z této bakalářské práce by bylo možné začít pozorovat také již studenty v magisterském stupni vzdělávání a pokračovat do fáze začínajícího učitele v praxi (např. dva roky dle Karataše a Karamana (2013)). Díky tomu by bylo možné porovnávat, jaké problémové kategorie s časem ubývají, jaké se objevují, případně i jakou roli v těchto změnách hraje uvádějí učitel a jeho kompetence.

Další rozbor *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství* by byl také vhodný. Vzhledem k tomu, že se jedná o kompetence, které má začínající učitel mít po ukončení studia na univerzitě, mohl by se další výzkum zaměřit na začínající učitele zeměpisu, kteří již v praxi působí. Výsledky z takového výzkumu by bylo možné porovnat s výsledky této bakalářské práce a tím například vyhodnotit přínos praktických pedagogických praxí, kterých se účastnili začínající učitelé zkoumaní v této práci. Lze předpokládat, že absolvování pedagogických praxí, ze kterých tato práce vychází, má vliv na rozvoj kompetencí začínajících učitelů zeměpisu.

Seznam použité literatury

- ADAMEC, M., HRKALOVÁ, J., KMENTOVÁ, J., KOPÁČOVÁ, J., KOSTELECKÁ, G., KOVÁŘOVÁ, J., KREJČOVÁ, A., LISNEROVÁ, R., MAGRAM, F., NÁDVORNÍK, V., SKALA, L., ŠIMEČKOVÁ, V., ŠIMONOVÁ, M., ŠEVČÍK, M., ŠKALOUDOVÁ, I., VÍTEČKOVÁ, M. (2023): Model systému podpory začínajících učitelů. NPI ČR.
- BABANOVÁ, A. (2019): Dvanáct ověřených metod pro rozvoj kolegiální spolupráce. Gender Studies, o.p.s., Praha.
- BERAN, V., BRODSKÁ, M., CÍSAŘOVÁ, H., LISNEROVÁ, R., NÁDVORNÍK, V., SKALA, L., ŠIMEČKOVÁ, V., ŠEVČÍK, M., TAUFER, J. (2022): Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy. NPI ČR.
- BOŘKOVEC, M., LOŇKOVÁ, P., PAVLAS, T., PRAVDOVÁ, B. (2023): Společné profesní kompetence. MŠMT ČR.
- BREKELMANSOVÁ, M., CRÉTON, H. (1993): Interpersonal Teacher Behavior Throughout the Career. In: Wubbels, T., Levy J.: Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education. Falmer Press, London, 81–102.
- BŘÍZOVÁ, B., ŠLEISOVÁ, J. (2021): Supervision at elementary school. e-Pedagogium, 21, 1, 23–35.
- DAY, C. (1999): Developing teachers: the challenges of lifelong learning. Falmer, London.
- DE SCHEPPER, B., PELEMAN, B., SHARMAHDOVÁ, N., VASTMANSOVÁ, S. (2016): WANDA se setkává s ISSOU – Příručka pro facilitátory. Blurb Incorporated, Ghent.
- DONALDSONOVÁ, M. L. (2005): How Urban High Schools Fail to Support and Retain. In: American Educational Research Association annual conference. Montréal, Québec, Canada.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009): Učitel – příprava na profesi. Grada, Praha.
- ENCYKLOPEDICKÝ DŮM (1996): Slovník cizích slov. Encyklopedický dům, Praha.
- ERAUT, M. (1994): Developing professional knowledge and competence. Falmer Press, London.
- FRANKE, H., VOZKOVÁ, A. (2020): Techniky kolegiálního sdílení ve školství očima školních psychologů a psycholožek. Psychologie pro praxi, 2020, 2, 27–42.
- FRYČ, J., MATUŠKOVÁ, Z., KATZOVÁ, P., KOVÁŘ, K., BERAN, Jaromír., VALACHOVÁ, I., SEIFERT, Lukáš., BĚŤÁKOVÁ, M., HRDLIČKA, F. (2020): Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. MŠMT ČR, Praha.
- FULLEROVÁ, F. F. (1969): Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Educational Research Journal, 6, 2, 207–226.

- GUPTOVÁ, K., LEE, H. (2001): A practical guide to needs assessment. *Performance Improvement*, 40, 8, 40–42.
- JANÍK, T., WILDOVÁ, R., ULIČNÁ, K., MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, M., JAŠKOVÁ, J., ŠIMŮNKOVÁ, B. (2017): Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67, 1, 4–26.
- KARATAŞ, P., KARAMAN, A. C. (2013): Challenges faced by Novice Language Teachers: Support, Identity, and Pedagogy in the Initial Years of Teaching. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 4, 3, 10–23.
- KARGEROVÁ, J. P., VALLIN, P., ROSOLOVÁ, K. E., BAJEROVÁ, K. (2020): Cognitive Operations in Teachers' Development of Reflective Skills: WANDA Group reflection in a Czech primary school. *Pedagogika*, 70, 4, 592–613.
- KATZOVÁ, L. G. (1972): Developmental Stages of Preschool Teachers. *The Elementary School Journal*, 73, 1, 50–54.
- KEARNEY, S. (2014): Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1, 1, 1–15.
- KIMOVÁ, H., CHOOVÁ, Y. (2014): Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42, 1, 67–81.
- LAZAROVÁ, B. (2010): Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60, 3–4, 59–69.
- LEITHWOOD, K. A. (1990): The Principal's Role in Teacher Development. In: Joyce, B.: *Changing School Culture through Staff Development: 1990 Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 71–90.
- LOEVINGEROVÁ, J., BLASI, A. (1976): *Ego development: conceptions and theories*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- LONG, R. (1999): Long - 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice (TESL/TEFL). In: *The Internet TESL Journal*. Maebashi.
- LUKAS, J. (2007): Vývoj učitele: Přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57, 4, 364–379.
- MACHOVÁ, Š. (2022): Balint group – looking for hidden meanings in relationship of doctor and patient. *Psychiatrie pro praxi*, 23, 1, 44–47.
- MANSFIELDOVÁ, C., BELTMANOVÁ, S., PRICEOVÁ, A. (2014): 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20, 5, 547–567.

- MEISTEROVÁ, D. G., MELNICK, S. A. (2003): National New Teacher Study: Beginning Teachers' Concerns. *Action in Teacher Education*, 24, 4, 87–94.
- MISRA, P. K. (2023): *Teaching Competencies for 21st Century Teachers: Practical Approaches to Learning*. Routledge India, London.
- MŠMT ČR (2023): Pokusné ověřování Systém podpory provázejících učitelů s cílem zvyšování kvality pedagogických praxí budoucích učitelů, MŠMT, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/pokusne-overovani-system-podpory-provazejicich-ucitelu-s> (7. 11. 2023).
- NESSIPBAYEVOVÁ, O. (2012): The Competencies of the Modern Teacher. In: *Bulgarian Comparative Education Society*. Bulgarian Comparative Education Society, Kyustendil.
- NPI ČR (2023): O nás – NPI – Národní pedagogický institut, <https://www.npi.cz/2-uncategorised/53-o-nas?highlight=WyJuaWR2II0=> (24. 1. 2024).
- PAŘÍZEK, V. (1988): *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. SPN – Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- PFISTEROVÁ, C. (2006): *Problems of beginning teachers at the secondary level*. Syracuse University, New York.
- PRŮCHA, J., JANÍK, T. eds. (2009): *Pedagogická encyklopedie*. Portál, Praha.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2001): *Pedagogický slovník: didaktika, ekonomika školství*. Portál, Praha.
- SÁENZ-LÓPEZ BUÑUEL, P., ALMAGRO, B. J., IBÁÑEZ, S. (2011): Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 4, 2011, 1–9.
- SELVIOVÁ, K. (2010): Teachers' Competencies. *Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7, 1, 167–175.
- SIS UK (2024a): Předměty, Pedagogická praxe ze zeměpisu I (MDPSGG005), <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?id=75a8c1599b022268cafd18f91d0e3e3e&tid=&do=predmet&kod=MDPSGG005> (12. 3. 2024).
- SIS UK (2024b): Předměty, Kazuistický seminář: pedagogika (APR519002), <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=APR519002&skr=2023> (14. 4. 2024).
- SIS UK (2024c): Předměty, Kazuistický seminář: psychologie (APR519004), <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=APR519004&skr=2023> (14. 4. 2024).

SMETÁČKOVÁ, I., MARTANOVÁ, V., FRANCOVÁ, V., VIKTOROVÁ, I., FRANKE, H. (2021): Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci... Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Praha.

ŠIMONÍK, O. (1995): Začínající učitel. Masarykova univerzita, Brno.

TIETZE, K. O. (2010): Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. (2012): Rámec profesních kvalit učitele. Národní ústav odborného vzdělávání, Praha.

VAN DER WANTOVÁ, A. C., DEN BROK, P., BEIJAARD, D., BREKELMANS, M., CLAESSENS, L. C. A., PENNINGSOVÁ, H. J. M. (2018): Changes over time in teachers' interpersonal role identity. *Research Papers in Education*, 33, 3, 354–374.

VAŠUTOVÁ, J. (2007): Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha.

WUBBELS, T., LEVY, J. eds. (2004): Do you know what you look like? interpersonal relationships in education. Falmer Press, London.