

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vstup začínajícího učitele do praxe a jeho počáteční problémy

Novice Teacher's Entrance into the Practice and the Initial Problems
Associated with it

Tereza Bernášková

Vedoucí práce: PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Vstup začínajícího učitele do praxe a jeho počáteční problémy vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní profesorce PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za milý a vstřícný přístup. Její rady a doporučení byly přínosné, inspirující a velmi pomohly při vypracování této práce. Zároveň děkuji své rodině za podporu a v neposlední řadě všem učitelům, kteří se podíleli na realizaci výzkumného šetření.

Tereza Bernášková

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problémy začínajících učitelů, se kterými se při vstupu do praxe potýkají. Cílem práce je pomocí analýzy tyto problémy identifikovat, popsat způsoby jejich řešení a navrhnout podpůrná opatření, jejichž pomocí lze těmto problémům předcházet. Teoretická část je zaměřena na současné učitele, jejich kvalitu a profesní standard. Dále se věnuje obavám a problémům začínajících učitelů a systému podpory, který vyplývá z pregraduálního vzdělávání a celoživotního profesního rozvoje. Obsahem praktické části je kvalitativní výzkumné šetření vycházející ze tří zdrojů – z dotazníkové metody, rozhovoru a pozorování. Výstupem šetření je analyzovat problémy začínajících učitelů v prvním měsíci praxe, způsoby jejich řešení a podoby podpory, která jim byla poskytována. Účelem pozorování je hlouběji proniknout do současných problémů tří učitelů a vidět, jak se s nimi v dnešní době potýkají.

Závěrem práce je analýza problémů začínajících učitelů, jejímž výsledkem je navržení východisek řešení a možné podpory, kterou by se dalo těmto problémům předcházet.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, profesní standard, uvádějící učitel, problémy, přípravné vzdělávání, profesní rozvoj, podpora.

ABSTRACT

The diploma thesis describes the novice teachers' problems they have to face and are associated with their entrance into the practice. Its aim is to identify these problems via analysis, describe possible solution and suggest a support how to prevent these problems. The theoretical part focuses on a teacher as an individual, his or her quality and professional standards nowadays. Additionally, the thesis summarises any concerns the novice teachers might have, any problems and the support system available to them. This system stems from the educational preparation and a lifelong professional progress. The practical part of the thesis contains a qualitative research based on three resources – a questionnaire, an interview and an observation method. This part aims to analyse problems of novice teachers in the first month of their practice, their approaches to solution and available support provided to them. The purpose of the observation is to further elaborate the current problems of novice teachers and to form a view on how they are facing with them nowadays.

The thesis concludes describing numerous problems novice teachers' are currently facing with, summarises any suggestion of possible solution and a potential support how to prevent these problems in future.

KEYWORDS

Novice teacher, professional standards, leading teacher, problems, educational preparation, professional progress, support.

Obsah

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Učitel dnešní doby	11
2. Kvalita učitele a profesní standard	14
2.1. Kompetence učitele	16
3. Začínající učitel	18
3.1. Uvádění začínajících učitelů do praxe	19
4. Obavy a problémy začínajících učitelů	21
4.1. Zahraniční výzkumy	23
4.2. Plánování výuky	25
4.3. Třídní management	26
4.3.1. Individualizace ve výuce	28
4.3.2. Třídní klima	29
4.4. Kázeň žáků	30
4.4.1. Autorita učitele	31
4.5. Učitelský kolektiv	32
4.6. Spolupráce s rodiči	32
4.6.1. Třídní schůzky	33
4.6.2. Individuální konzultace	34
4.7. Hodnocení žáků	35
4.8. Administrativní povinnosti	37
5. Přípravné vzdělávání učitelů v České republice	38
5.1. Přípravné vzdělávání učitelů v zahraničí	40
6. Profesní rozvoj učitelů	42

6.1. Další vzdělávání učitelů	43
6.2. Podpora učitelů v zahraničních vzdělávacích systémech.....	45
7. Závěr teoretické části.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST.....	49
8. Cíle a charakteristika výzkumu	49
8.1. Stanovení výzkumných otázek	49
9. Dotazníkové šetření	50
9.1. Výzkumný vzorek.....	50
9.2. Výsledky dotazníkového šetření.....	51
10. Rozhovory se začínajícími učiteli	57
10.1. Výzkumný vzorek.....	57
10.2. Rozhovory	57
10.2.1. Rozhovor č. 1	57
10.2.2. Rozhovor č. 2.....	59
10.2.3. Rozhovor č. 3	61
10.2.4. Rozhovor č. 4.....	63
10.2.5. Rozhovor č. 5.....	64
10.2.6. Rozhovor č. 6.....	65
10.2.7. Rozhovor č. 7.....	67
10.2.8. Rozhovor č. 8.....	68
10.2.9. Rozhovor č. 9.....	70
10.2.10. Rozhovor č. 10	72
11. Pozorování	74
11.1. Pozorování č. 1	74
11.1.1. Reflexe paní učitelky.....	75
11.1.2. Návrh řešení.....	76

11.2. Pozorování č. 2	76
11.2.1. Reflexe paní učitelky	77
11.2.2. Návrh řešení	78
11.3. Pozorování č. 3	78
11.3.1. Reflexe paní učitelky	79
11.3.2. Návrh řešení	79
12. Závěrečné shrnutí výsledků	80
ZÁVĚR	85
Seznam použitých informačních zdrojů	87
13. Použitá literatura	87
14. Internetové zdroje	89
Seznam příloh	90

ÚVOD

Pro začínajícího učitele je vstup do praxe klíčový, neboť ho může ovlivnit na dlouhou dobu profesní dráhy. Z tohoto důvodu si v diplomové práci popíšeme nejčastější problémy začínajících učitelů, navrhneme způsoby jejich řešení a možné způsoby podpory, kterými lze těmto problémům předcházet. Čím větší podpora bude učitelům poskytována, čím více se s problémy seznámí a připraví na ně, tím snazší pro ně přechod do zaměstnání bude. Psaní práce bylo motivováno také mým osobním zájmem o prohloubení znalostí v této oblasti a využitelností nabytých vědomostí při vlastním vstupu do praxe.

V teoretické části se budeme věnovat nejčastějším obavám a problémům začínajících učitelů. Jedna kapitola se také zabývá specifickým postavením učitelů dnešní doby, jelikož jejich problémy jdou vždy ruku v ruce s dobovými trendy. Dnes se musí stále více zabývat problémovým chováním žáků a integrací, na kterou nejsou dostatečně připraveni. Neví, jak mají se znevýhodněnými žáky pracovat, a v přeplněných třídách se jim nestíhají dostatečně věnovat. Dále bude práce zaměřena na kvalitu učitele a jeho profesní standard, neboť kvalitu vzdělávání zvyšují především kompetentní učitelé. Popíšeme si systém jejich podpory, který hraje v této profesi zásadní roli a týká se především pregraduálního vzdělávání a celoživotního profesního rozvoje. Pro inspiraci bude uvedena efektivní podpora učitelů ve vzdělávacích systémech v zahraničí a kariérní systém na Slovensku.

Ve výzkumném šetření provedeme identifikaci problémů na základě metody dotazníku, rozhovoru a pozorování. Dotazník je zaměřen zejména na obavy učitelů před vstupem do praxe, jejich problémy v prvním měsíci praxe a podporu, která jim byla poskytnuta. Rozhovory se zabývají analýzou konkrétních problémů a způsobů řešení, jak se s nimi učitelé vypořádali. Účelem pozorování je hlouběji proniknout do současných problémů tří učitelů, vidět jejich postup při jejich řešení a navrhnout řešení vlastní, která by mohla vést ke zlepšení situace.

V závěrečném shrnutí a samotném závěru práce budou navržena možná východiska řešení a možné podpory, kterými by se dalo problémům předcházet. Jedině

pokud budou začínající učitelé o problémech informováni a dostatečně na ně připraveni, mohou se jim vyvarovat nebo je alespoň zmírnit.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Učitel dnešní doby

Tato kapitola je do práce zařazena z důvodu měnících se dobových podmínek, které mají za následek změnu požadavků na vzdělávání, a tím i zvýšení nároků na učitele. Každý učitel musí svou výuku přizpůsobovat dané době, a proto i problémy, se kterými se učitelé potýkali v minulosti, se v některých ohledech liší od těch dnešních. Součástí této práce není zmapování historického vývoje učitelské profese, nýbrž zaměření na aktuální problémy současnosti.

Učitelé mají ve společnosti v oblasti vzdělávání a výchovy velmi významnou a nenahraditelnou roli. Jak uvádí Vašutová (Vašutová, 2007, s. 16), to, jaké vytvoří podmínky žákům pro učení, jaké jim předají znalosti a jak jim pomohou orientovat se ve složitém světě dnešní doby, ovlivní žáky po celý život. Čím kvalitněji na něj budou připraveni, tím vyšší bude kvalita budoucí společnosti z pohledu ekonomického, sociálního a mravního. Z tohoto důvodu je nezbytné zaměřit se právě na učitele, na jejich systém přípravy a celoživotní rozvoj.

S rychlým rozvojem vědy a techniky se proměňuje také funkce školy. Dávno již neplatí, že je především zdrojem informací, jelikož ty se neustále obměňují, a proto se musí žák učit po celý život. Z tohoto důvodu si základní škola klade za hlavní cíle motivovat děti k učení, naučit je, jak se učit, a vybavit klíčovými kompetencemi, které jim v životě umožní adekvátně reagovat na vzniklé situace, např. jak řešit problémové situace, jak spolupracovat, jak vybírat informace a užívat informační a komunikační technologie nebo jak komunikovat v cizím jazyce (Dvořáková, Tvrzová. In: Krykorková, Váňová, 2010, s. 284; Vašutová, 2007, s. 65).

Dalším trendem je inkluze a integrace žáků do běžných základních škol. Učitel má ve třídě různorodou skupinu zahrnující žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, ze sociálně slabších rodin nebo cizince. I přes veškeré výhody integrace se učitelům nedostává v tomto směru dostatečné podpory v informovanosti a připravenosti na práci s takto znevýhodněnými dětmi.

Se školní reformou se změnily i role učitelů. Ti se nemusí pevně držet daných osnov a podřizovat se jim, jak tomu bylo dříve, ale sami rozhodují o tom, co budou učit, jak učivo uspořádají, o metodách a formách výuky a způsobech hodnocení (Dvořáková, Tvrzová. In: Krykorková, Váňová, 2010, s. 285). Také se podílejí na tvorbě školního kurikula. Jak uvádí Voda (Voda. In: Krykorková, Váňová, 2010, s. 134), učitel by měl být aktivní a „...*k oficiálním dokumentům, učebnicím přistupovat tvůrčím způsobem a nespokojit se s pouhou stereotypní výukou podle pokynů z metodik.*“

Podle Vašutové (Vašutová, 2007, s. 8) je učitelské povolání považováno za tzv. „svobodnou profesi“, jelikož učitel má při rozhodování poměrně velkou volnost. Tato autonomie, i když poskytuje mnohé výhody, jako například posilování profesního sebevědomí, na něj klade velkou zátěž, odpovědnost za své rozhodování a vzdělávací výsledky žáků. Ale jak Voda uvádí, „*to, že učitel na sebe bere riziko a zkouší nové věci, je postoj i dovednost, která má své místo ve standardech práce učitele v mnoha vyspělých zemích.*“ (Voda. In: Krykorková, Váňová, 2010, s. 133-134)

Mezi další principy současného vzdělávání patří individualizace ve výuce, partnerská komunikace mezi žákem a učitelem, vnitřní motivace žákovy učení, konstruktivistické pojetí výuky (orientace na vyšší úrovně myšlení, podpora kritického myšlení, samostatné objevování nových poznatků), kooperativní učení, pozitivní klima ve třídě, aktivita žáka, kvalitativní, formativní hodnocení na základě individuální vztahové normy, sebehodnocení a spolupráce s rodiči (Spilková. In: Krykorková, Váňová, 2010, s. 36; Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 12).

Učitelé musí být flexibilní, přizpůsobovat své přístupy novým požadavkům na vzdělávání, reflektovat svou činnost a proměny doby (Vašutová, 2007, s. 40). Proto se nyní podíváme na cíle vzdělávání pro 21. století a prestiž učitelské profese.

Prestižní povolání je takové, které společnost uznává a jehož součástí je vysoká úroveň vzdělání, bez níž by člověk nemohl tuto profesi vykonávat. Učitelství je chápáno spíše jako poslání založené na nadšení učitele a jeho optimistickém postoji k budoucnosti. Odpovídá tomu platové ohodnocení, které je ve srovnání s ostatními prestižními profesemi nízké. I přesto, že se učitelé základních škol objevují na předních příčkách žebříčků prestiže, je toto povolání širokou veřejností podceňováno a

zjednodušováno. Proto je důležité, „...aby se učitelé naučili argumentovat při obhajobě svých profesních požadavků, aby prezentovali v médiích a na veřejnosti své pedagogické úspěchy, aby upozorňovali na složité a stále se měnící pracovní podmínky a především, aby se ve své profesi neustále zdokonalovali.“ (Vašutová, 2007, s. 22)

Cíle vzdělávání pro 21. století byly formulovány na konci 20. století v dokumentu „Učení je skryté bohatství“. Dají se aplikovat na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním vzdělávání a jsou nazývány pilíři, „...neboť na nich stojí podstata vzdělávání pro budoucnost, pro nové století.“ (Vašutová, 2007, s. 16) Těmito cíli by se měli učitelé řídit a formulované hodnoty předávat svým žákům. Dále Vašutová (Vašutová, 2007, s. 17) uvádí, že nejsou naplňovány tak, jak se od nich očekávalo, protože stát učitelům patřičně nevytváří podmínky z morálního, finančního, informačního a vzdělávacího hlediska. Až se změnou přístupu resortu školství se může změnit přístup učitelů k efektivnějšímu vzdělávání populace.

Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání zahrnuje cíl *učit se poznávat*, kam spadá zejména kognitivní složka, kdy žák získaným znalostem správně porozumí a dokáže je v životě využít. Druhým pilířem je *učit se jednat*. Jak již název napovídá, tento cíl se týká především tvůrčího zasahování do svého prostředí. Zde hraje hlavní roli zodpovědnost. Do třetího cíle - *žít společně* spadá oblast interakce mezi jednotlivcem a společností, problematika mezilidských vztahů, pomoci a spolupráce. Poslední pilíř *učit se být* odráží to, jak jednotlivec vnímá sám sebe a jak je schopný sebereflexe (Vašutová, 2007, s. 16).

Někteří autoři přiřazují k cílům vzdělávání i funkce školy – kvalifikační, kdy by žáci měli být připraveni na další studium a na vykonávání vybrané profese, funkci socializační, která umožňuje začlenění do společnosti, integrační funkci připravující žáky na osobní i veřejný život a funkci personalizační věnující se samostatnému jednání jednotlivce (Vašutová, 2007, s. 31).

2. Kvalita učitele a profesní standard

Nyní se budeme zabývat kvalitou učitele, jeho klíčovými kompetencemi a profesním standardem, jelikož kvalitu vzdělávání ovlivňuje zejména kvalita učitelů. Proto veškeré změny poslední doby směřují přímo k základům učitelské profese, neboť ke školní reformě může dojít jen tehdy, pokud budou učitelé ve své profesi dostatečně kompetentní. Toho lze dosáhnout pouze kvalitní přípravou na pedagogických fakultách a dalším vzděláváním (Spilková, 2004, s. 30).

Klíčový dokument, kterému podléhá celé české školství a kde je formulována kvalita učitele a profesní standard, je Národní program rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha) vydaný v roce 2001. Podle Spilkové (Spilková, 2004, s. 30) klade důraz na vnitřní proměnu školy, kde kvalitně připravení učitelé hrají klíčovou roli.

Kvalitní učitel musí žáky vzdělávat – předávat jim teoretické poznatky, vychovávat je, ale také reflektovat své kroky, aby se mohl v profesi neustále zlepšovat. *„Mezi profesní kvality učitele patří znalosti a porozumění, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní vlastnosti. Ty jsou vztaženy ke konkrétním oblastem, v nichž jsou charakterizovány odpovídající profesní činnosti. V různých zemích jsou jinak formulovány, ale obsahově jsou si velmi podobné.“* (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 27)

Je potřeba najít nástroj, podle kterého bude kvalita učitele definována a hodnocena. Z tohoto důvodu vznikl profesní standard, jehož cílem je *„...vymezit kvalitního učitele dnešní doby a dosáhnout co největší profesionalizace tohoto povolání především v přípravném vzdělávání, v jeho ohodnocení a celoživotním rozvoji.“* (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 46) Profesní standardy jsou pouze doporučené a nejčastěji formulované v podobě klíčových kompetencí učitele. Pokud by se měly v praxi zavádět, je nejprve nutné vytvořit systém kompletní podpory v přípravném vzdělávání učitelů, v jejich profesním růstu a celoživotním rozvoji. Se zavedením profesního standardu by byli učitelé ve své profesi také více motivováni (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 48-49). *„Společnost, která dokáže zaplatit dobrého učitele, tím současně vyjadřuje úctu ke kvalitě vykonávání profese.“* (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 48)

Některé země zaujaly k profesnímu standardu negativní postoj. Kritika přichází zejména ze strany budoucích učitelů, kteří jsou povinně testováni a při špatném hodnocení nesmí nastoupit do praxe, a to i v případě, kdy má země nedostatek učitelů (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 38).

Jak uvádí Spilková (Spilková, 2004, s. 120-121), od roku 2000 byly snahy o vytvoření minimálních standardů, na kterých se podílela Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, avšak teprve v roce 2004 se o ně začalo MŠMT zajímat, a minimální standardy učitelského studia se tak začaly vytvářet. V roce 2009 však ministerstvo proces tvorby přerušilo. *„Spekulovalo se o špatné finanční situaci, kdy by stát nebyl schopen finančně ocenit práci kvalitních učitelů, a nepochopení filozofie tvorby standardu.“* (Spilková, Tomková a kol., 2010 s. 50)

V roce 2010 vytvořila Asociace profesí učitelství „Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profesí učitele“ a jeho tvorba dále pokračuje v národním projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, *„...jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci. Jako součást projektu byl vytvořen a ověřován Rámec profesních kvalit učitele, který je podkladem k tvorbě nástrojů komplexního a dlouhodobého sebehodnocení a hodnocení kvality učitele.“* (Tomková, Spilková a kol., 2012, s. 10)

Rámec profesních kvalit učitele je rozdělen do osmi oblastí profesních činností učitele, tj. plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele (Tomková, Spilková a kol., 2012, s. 13). Kvalita učitele je zde hodnocena pozorováním výuky, její reflexí a prací s profesním portfoliem pomocí souboru kritérií a indikátorů obsažených v osmi oblastech (Spilková, Tomková a kol., 2010, s. 51). Hodnocením a sebehodnocením učitelů by měl rámec zvyšovat jejich profesní rozvoj a kvalitu školy (Tomková, Spilková a kol., 2012, s. 5).

2.1. Kompetence učitele

Pro úspěšné zvládnání učitelské profese jsou nezbytné klíčové kompetence učitele. „Zahrnují znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Rámec kompetencí je konstruován na základě analýzy učitelových rolí a vyjadřován v termínech klíčových odpovědností učitele.“ (Spilková, 2004, s. 25) Mají zásadní význam pro definování této profese, stanovení kvalifikačních požadavků, koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, hodnocení kvality učitelů, zlepšení společenské prestiže a finanční ohodnocení (Vašutová, 2007, s. 34).

Vymezením profesních kompetencí se zabývá mnoho českých autorů, jako například J. Vašutová (2001, 2004), V. Švec (1999), Z. Helus (1999, 2001), H. Lukášová (2003). Kompetence se v jejich podání liší pojmově, ale obsahově jsou si podobné. Jejich popis by byl zdlouhavý, proto si uvedeme přehled kompetencí od J. Vašutové (Vašutová. In: Spilková, 2004, s. 30), které jsou nejpřehlednější a nejsrozumitelnější.

- „kompetence oborově předmětová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence obecně pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobnostně kultivující“

Pro srovnání byly dále vybrány kompetence, které jsou v literatuře uváděné nejčastěji: „odborně předmětová, psychodidaktická, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční, poradenská a konzultativní, reflexivní a sebereflexivní.“ (Podlahová, 2004, s. 199) Na těchto dvou příkladech je patrné, že kompetence jsou si obsahově velmi blízké.

Jak je již zmíněno v první kapitole, s rozvojem techniky se mění funkce školy a role učitele. Jeho hlavním úkolem je naučit žáky, jak „se mají učit“, a vybavit je klíčovými kompetencemi důležitými pro život. Do popředí se tak dostávají kompetence pedagogické a psychodidaktické, kdy učitel volí vhodné styly, metody výuky, motivaci

a zaměřuje se na různé typy žáků ve třídě. Menší důraz je kladen na oborovou kompetenci. Z tohoto důvodu se příprava studentů na pedagogických fakultách více zaměřuje na rozvoj budoucího učitele zejména v oblasti psychodidaktické a jeho všeobecné kultivace, mezi níž patří např. kulturní rozhled, vyjadřovací schopnosti apod. (Spilková, 2004, s. 32, 107)

Jak Podlahová uvádí (Podlahová, 2004, s. 199), *„jen málo učitelů je schopno splnit opravdu všechny požadavky na ideální učitelskou osobnost. Na svých odborných, pedagogických a psychologických kompetencích však může pracovat každý.“*

3. Začínající učitel

Pro tuto práci je nezbytné definovat a vymezit začínajícího učitele, a proto se tomuto pojmu budeme nyní věnovat. „*Začínající učitel je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy.*“ (Podlahová, 2004, s. 14)

Názory na to, v jakém období považujeme učitele za začínajícího, se v literatuře různí. Nejčastěji uvádějí autoři první rok pedagogické praxe, při které „...*získává potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si obsah i rozsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.*“ (Šimoník, 1995, s. 9) Začátečnické období je velmi individuální a nelze přesně určit. Pro učitelskou profesi nestačí znát jen teorii, ale také je důležité mít patřičný talent. Záleží na osobních předpokladech, vlastnostech, smyslu a citu pro učitelství. Někdo může již od prvního dne působit jako profesionál, učit na velmi dobré úrovni, dokázat improvizovat a působit sebejistě. Každý učitel vnímá svou profesi jinak intenzivně. To, co jedni považují za obtížnou situaci, vidí jiní jako snadno řešitelnou. Proto toto povolání klade na každého učitele různou psychickou zátěž (Šimoník, 1995, s. 11).

Vstup učitele do praxe je velmi specifický a náročný. Na rozdíl od jiných povolání, kde má člověk čas si zvyknout na nové pracovní prostředí a vše se postupně naučit, musí začínající učitel již od prvního dne plnit všechny učitelské povinnosti a je od něj očekáváno stoprocentní nasazení. Musí být pohotový a psychicky odolný vůči stresu. Okamžitě řeší nové, nestandardní pedagogické situace, na které nebyl při studiu připravován a které vyplývají z měnících se podmínek doby. Také přebírá plnou odpovědnost za dosažené výsledky žáků. Z těchto důvodů pramení omyly a chyby, kterých se začínající učitelé dopouštějí (Šimoník, 1995, s. 8-9).

Dnes se prosazuje koncept učitele jako „reflektivního praktika“. Změny v pojetí výchovy a způsobu myšlení dětí kladou na učitele stále vyšší nároky při zvládání pedagogických situací. K jejich řešení mu může pomoci právě reflexe a sebereflexe praktických zkušeností opřená o teoretické poznatky. Učitel si po reflexi vytvoří konkrétní modely situací, které mu pomohou při příštím řešení obdobného problému.

Proto bychom v profesionalizaci učitelského povolání neměli zapomínat na důležitost teorie, která se s praxí vzájemně propojuje a ovlivňuje ji (Spilková, 2004, s. 107).

3.1. Uvádění začínajících učitelů do praxe

S problémy začínajících učitelů úzce souvisí to, jaká podpora je jim při vstupu do praxe poskytována. Proto si v této kapitole uvedeme funkci uvádějícího učitele a důležitost pedagogického kolektivu.

Podpora ze strany nového pracoviště je pro začínajícího učitele nezbytná. Péče, kterou mu škola poskytne, se odrazí v jeho dalším profesním vývoji. Velmi důležitá je pomoc od vedení školy i kolegů, protože nezkušený učitel potřebuje v mnoha věcech poradit, často i povzbudit. „*V učitelské profesi se hovoří o tzv. uvádění mladých učitelů do praxe.*“ (Šimoník, 1995, s. 24)

Některým nastupujícím učitelům je přidělen ředitelem školy uvádějící učitel, který by jim měl poskytovat odbornou i psychickou podporu. Pomáhat a radit, zprostředkovávat informace a hodnotit jejich kroky. Musí je povzbuzovat a chválit, ale také dokázat citlivě poukázat na chyby. V žádném případě nesmí učitele kontrolovat, poučovat a odrazovat od nových nápadů. Dobré jsou vzájemné hospitace, kdy se učitel může nechat inspirovat jiným stylem výuky (Šimoník, s. 30, 1995).

Obecně platí, že většina uvádějících učitelů ráda novému kolegovi pomůže, ale najdou se i tací, kteří berou tuto funkci pouze formálně a vidí v ní jen spoustu starostí navíc. I začínající učitel je však může obohatit o nové postupy, trendy a nápady, které se naučil na vysoké škole.

Po roce 1977 byla škola povinna přidělit každému začínajícímu učiteli uvádějícího učitele, seznámit ho se školními předpisy a s vedením pedagogické dokumentace. I když uvádění ulehčovalo začínajícímu učiteli vstup do praxe, byl systém postaven hlavně na ideologizaci, kladl důraz na plánování, vedení podrobné dokumentace a učitel byl neustále kontrolován. Při výběru uchazečů hrálo největší roli politické přesvědčení, osobní předpoklady k vykonávání profese se ocitaly až na druhém místě (Šimoník, 1995, s. 24). V současné době není funkce uvádějících učitelů

povinná, proto si občas musí začínající učitel s novými věcmi poradit sám nebo využít pomoci ostatních kolegů.

Učitel vstupující do praxe je naplněn určitými ideály a představami, které se mohou lišit od zkušeností získaných v průběhu roku. Nepříjemné zjištění je doprovázeno pocitem zklamání a učitelovy myšlenky se obracejí k odchodu ze zaměstnání. Tento stav se označuje jako tzv. „počáteční šok“ a není u začínajících učitelů výjimečným úkazem. K prvotní příčině se také může připojit nedostatečná pregraduální příprava, která se občas liší od skutečného výkonu profese. Intenzita a zvládání adaptačního šoku je velmi individuální. U někoho se může projevit silně, u někoho vůbec. Kromě osobních vlastností ovlivňuje jeho intenzitu kvalita profesního prostředí, jako je klima školy, přístup pedagogického sboru, složení žáků ve třídě atd. (Šimoník, 1995, s. 10)

4. Obavy a problémy začínajících učitelů

Každý nástup začínajícího učitele do praxe je provázen řadou obav a problémů, proto se s nimi v následující kapitole seznámíme.

Před vstupem do praxe si učitelé často kladou otázky typu: „Zvládnou takovou náročnou profesi? Dokáží žáky vše naučit? Jak mě přijme učitelský kolektiv? Budu vycházet s rodiči žáků?“ Podle Vašutové (Vašutová, 2007, s. 58) se „...nejčastěji studenti učitelství ve své budoucí profesi obávají, že:

- *nebudou umět navázat kontakt se žáky;*
- *nestihnou probrat látku v hodině;*
- *nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích;*
- *nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka;*
- *ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole;*
- *nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru;*
- *nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů;*
- *žáci nebudou v hodině dávat pozor;*
- *žáci nebudou plnit zadané úkoly;*
- *žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí;*
- *žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami;*
- *žáci budou neukáznění.“*

Některé obavy učitelů se v praxi naplní, jiné ne, ale každý začínající učitel, který nemá dostatek zkušeností, se bude bezesporu s nějakými problémy potýkat. Jak uvádí Šimoník (Šimoník, 1995, s. 33), „*mladý člověk, který nastupuje do školy s „čerstvým“ vysokoškolským diplomem v kapse, není „hotovým“ učitelem,*“ ale dotváří se až v průběhu praxe, kdy získává nejcennější zkušenosti. Pokud bude s problémy seznámen, může se na ně lépe připravit, problémy zmínit, nebo jim dokonce zcela předejít. Proto se jimi budeme v této kapitole zabývat. Popis je zaměřen zejména na praktické věci – rady učitelům, jak je mohou řešit a předcházet jim. Také se zmíníme o problémech uváděných v zahraniční literatuře.

O problémech začínajících učitelů hovoří mnoho autorů. Podle Šimoníka (Šimoník, 1995, s. 33-35) nalezneme v literatuře často stejné, nebo podobné problémy. Patří mezi ně jednání s rodiči, získání autority a udržení kázně žáků, hodnocení a klasifikace, administrativa, stanovení rozsahu a obsahu učiva a výukových cílů, orientace v učebních osnovách, nízká úroveň jazykového vyjadřování a nespisovnost, plánování výuky a její časové rozvržení, nesprávná formulace otázek nebo pokynů (Klement, 1969; Kalhous, 1986; Kocanda, 1969; Pařízek, 1988; Miklovič, 1972. In: Šimoník, 1995, s. 33-35).

Podrobně si uvedeme Šimoníkův (Šimoník, 1995, s. 62-63) přehled. Uvedený seznam je řazen od činnosti, kterou označilo za obtížnou nejvíce učitelů.

1. *„Práce s neprospívajícími žáky*
2. *Udržení kázně při vyučování*
3. *Udržení pozornosti žáků*
4. *Diagnostika osobnosti žáka*
5. *Motivace žáků*
6. *Individuální jednání s rodiči*
7. *Vedení schůzek s rodiči*
8. *Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování*
9. *Řešení kázeňských přestupků*
10. *Aktivizace žáků*
11. *Uplatnění individuálního přístupu k žákům*
12. *Nejen vyučovat, ale i vychovávat*
13. *Přizpůsobení vyučování věku žáků*
14. *Komunikace s žáky*
15. *Správná formulace otázek (učebních úloh)*
16. *Vedení pedagogické dokumentace*
17. *Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu*
18. *Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok*
19. *Časové rozvržení vyučovací hodiny*
20. *Hodnocení a klasifikace žáků*
21. *Organizace samostatné práce žáků*

22. *Spolupráce s ostatními pedagogy*

23. *Volba a použití vhodných pomůcek*

24. *Vysvětlení nové látky“*

Šimoník (Šimoník, 1995, s. 64-65) také zkoumal, jak byli učitelé na tyto činnosti připravováni na vysokých školách. Z odpovědí dotazovaných vyplývá, že ty činnosti, které byly pro začínající učitele náročné, jsou i činnostmi, na které nebyli na pedagogických fakultách připravováni. Příkladem je adekvátní reakce na neočekávaný vývoj, individuální jednání s rodiči a vedení třídních schůzek, práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně a řešení kázeňských přestupků nebo diagnostika osobnosti žáka. „*Je pravda, že se v prvním roce praxe projevují především nedostatky učitelského studia a teprve s postupem času i jeho přednosti. Učitelé jsou postupně zkušenější a jsou schopni své teoretické poznatky aplikovat a docenit.*“ (Šimoník, 1995, s. 36)

4.1. Zahraniční výzkumy

I přes to, že jsou problémy začínajícího učitele ovlivněny jeho osobní charakteristikou, přípravným vzděláváním a místem, kde pracuje, výzkumy ukazují, že problémy jsou v různých zemích obdobné (Hastings, Schwieso, 1987, s. 19).

Jak uvádí Hastings a Schwieso (Hastings, Schwieso, 1987, s. 13-14), problémům začínajících učitelů se věnovalo 86 studií, které se konaly ve Spojených státech amerických, Německu, Velké Británii, Holandsku, Austrálii, Kanadě, Švýcarsku, Finsku a Norsku. Pro identifikování nejzávažnějších a nejčastějších problémů jich bylo z každé studie vybráno prvních 15. Celkově bylo odhaleno 68 problémů.

Ze studií vyšlo, že nejčastějším a nejzávažnějším problémem se kterým začínající učitelé bojují, je kázeň žáků. Dalšími problémy, které řadím od nejfrekventovanějších, byly motivace žáků, individualizace, hodnocení žáků, vztahy s rodiči, organizace práce, nedostatek materiálů a pomůcek, řešení problémů s individuálními žáky, práce s časem, vztahy s kolegy, plánování příprav, efektivní využívání různých metod, povědomí o školních pravidlech, určení úrovně školských znalostí žáků, učitelova znalost obsahu předmětu, administrativa, vztahy s vedením školy, neadekvátní školní vybavení, práce s pomalými žáky, práce se žáky odlišných

kultur a ze sociálně znevýhodněného prostředí, efektivní využívání učebnic a metodik pro učitele, málo volného času, neadekvátní podpora od vedení školy a velký počet žáků ve třídě (Hastings, Schwieso, 1987, s. 15).

Pokud srovnáme nejčastější problémy ze zahraničí s těmi, které uvedl Šimoník (Šimoník, 1990, 1991, 1992), můžeme usuzovat, že nehledě na to, kde mladí učitelé vyučují, čelí obdobným problémům.

Těmto problémům by se dalo předejít tak, že základní školy poskytnou začínajícím učitelům více podpory, aby se co nejrychleji zdokonalili ve svých učitelských dovednostech, byli v práci úspěšní a nechtěli z profese odejít. Fry (Fry, 2007, s. 217) uvádí nejčastější existující formy podpory, které zahrnují odborné vedení učitele, spolupráce s vedením školy, plánování časového rozvržení učiva s ostatními kolegy a semináře pro začínající učitele.

Výzkumy ukazují, že 15% učitelů odchází z profese po prvním roce praxe a dalších 14% mění školu. Dalším důvodem, proč zaměstnání opouštějí, je vyčerpanost (Goodwin, 2012, s. 84). 90% učitelů ve výzkumu uvedlo, že jsou fyzicky i psychicky vyčerpaní a z toho pramení jejich pocity selhání a deprese (Hastings, Schwieso, 1987, s. 17).

U začínajících učitelů můžeme rozlišit tři stupně v procesu „stávání se učitelem“. V první fázi se učitel zaměřuje na to, aby „přežil“. V zahraniční literatuře se pro toto období používají termíny „sink or swim, trial by fire nebo boot camp experience“. Volně bychom to mohli přeložit tak, že učitelé ve své profesi plavou, prochází zkouškou ohněm nebo výcvikovým táborem (Senom Fatiha; Abd Razak Zakaria; Shanina Sharatol Ahmad Shah, 2013). V tomto období se zejména snaží získat nad třídou kontrolu a sympatie žáků. V druhé fázi se učitel zlepšuje ve svých schopnostech, ale stále se zaměřuje pouze na sebe. Poslední stupněm, kterého by měl každý dosáhnout, je přenos pozornosti na žáky, na jejich učení a potřeby, kdy se učitel zvládá soustředit na každého žáka individuálně (Hastings, Schwieso, 1987, s. 19-20).

Protože mají začínající učitelé problémy s řízením třídy a kázní žáků, někteří z nich zapomenou na inovativní metody (skupinové učení, projektová výuka), které se naučili v přípravném vzdělávání, a převezmou jen ty tradiční. Bojí se, aby neztratili nad

žáky kontrolu, a proto upřednostňují metody, při nichž jsou děti potichu a sedí na svých místech (Fry, 2007, s. 216-217; Goodwin, 2012, s. 84).

4.2. Plánování výuky

Plánování výuky v prvním měsíci praxe je bezesporu jeden z problémů, se kterým se začínající učitel bude potýkat. Důvodem může být nedostatek zkušeností, znalostí a inspirací, odkud by mohl čerpat. Každý učitel je povinen se na hodinu připravit, ale záleží pouze na něm, jakou formu přípravy si zvolí. Cílem příprav je plynulý průběh hodiny, podání dobrých výkonů žáků a jejich odpovídajících výsledků. Jelikož se plánování odvíjí od učitelových zkušeností, postojů k profesi a jeho odpovědnosti, zabere každému různou dobu. Podlahová (Podlahová, 2004, s. 65) uvádí, že *„příprava v prvním roce působení trvá průměrně 2,5 hodiny denně.“* Případová studie v zahraničí, která se zabývala celkovým časem stráveným přípravou na výuku, hodnocením a opravováním prací, schůzemi a administrativou, odhalila, že začínající učitelé tráví těmito činnostmi 10 hodin denně (Goodwin, 2012, s. 54).

Je to zejména práce s časem, která činí učitelům při plánování potíže. Hospodaření s časem je náročná záležitost a dobře ji zvládat se naučí teprve praktickými zkušenostmi. Začínající učitelé si toho většinou připraví příliš a potom mají pocit, že nic nestihli a že se hodina nezdařila. Tato varianta je lepší, než se dostat do nepříjemné situace, kdy do konce hodiny zbývá mnoho času, a učitel neví, co má dělat, protože ještě není dostatečně vyzrálý improvizátor (Podlahová, 2004, s. 70-71). Oproti tomu Vašutová uvádí (Vašutová, 2007, s. 59), že je lepší *„...připravit si méně učiva, více prostoru dát činností žáků a nechat si také časovou rezervu na procvičování, zpětnou vazbu, zadání domácí práce a shrnutí nebo i jiný závěr hodiny.“* I zkušeným učitelům se časové rozvržení hodiny občas nepovede, protože každá hodina je specifická a závisí na momentální situaci ve třídě, na psychickém i fyzickém rozpoložení žáků.

Goodwin (Goodwin, 2012, s. 84) poukazuje na to, že potíže při plánování pramení také z kurikulární svobody. To, že si učitel může do jisté míry vybírat, co bude učit, je dobré pro zkušeného učitele, ale náročné pro začínajícího, protože ještě nemá dostatek nápadů, co s žáky dělat, a neví, jaké aktivity mu budou o hodinu fungovat.

Příprava na vyučování by měla obsahovat třídu, datum, téma hodiny a její cíle (kognitivní, afektivní, psychomotorické), časové rozvržení jednotlivých činností, formulace otázek a základních problémů, metody zprostředkování učiva, motivaci, formu a organizaci výuky, formulace instrukcí, přípravu pomůcek a materiálů, způsob hodnocení, zpětnou vazbu, případně domácí úkol, který učitel zadá jen tehdy, pokud žáci látku pochopili a nebudou potřebovat pomoc rodičů. Po každé hodině by si měl do přípravy poznamenat, co se povedlo, jaké aktivity byly efektivní a jaké naopak zbytečné, co se nepovedlo a nestihlo, co žáci nepochopili, a jestli byly splněny cíle hodiny. Z této reflexe vychází učitel při plánování dalších hodin (Podlahová, 2004, s. 68-69).

Při plánování zohledňuje individuální potřeby žáků. Plán, který bude fungovat v jedné třídě, nemusí fungovat v druhé. Učitel musí hodinu stavět na tom, jaké dosavadní zkušenosti a znalosti žáci o daném tématu mají a jaký je typ a rozsah jejich schopností. Výukové cíle by měly na sebe každou hodinu navazovat (Kyriacou, 2004, s. 32, 37). Příprava vychází ze školních vzdělávacích programů dané školy. Před začátkem školního roku zpracovává učitel tematický plán, kde jsou obsaženy časové dotace jednotlivých témat, někdy i hlavní výukové cíle. Začínající učitel může mít se sestavením tematického plánu potíže, jelikož ještě nedokáže odhadnout, jak dlouho bude probrání jednotlivých témat trvat, a bude ho muset v průběhu roku upravovat. K sestavování mu může pomoci učebnice a metodická příručka. Do plánů zahrnuje také mezipředmětové vztahy, termíny větších testů, projektů a exkurzí (Podlahová, 2004, s. 66).

4.3. Třídní management

Smyslem třídního managementu je učitelovo řízení a organizování učebních činností tak, aby vedly k dosažení stanovených výukových cílů (Kyriacou, 2012, s. 63). „*Dobrý management se vyznačuje tím, že vyústění směřuje od řídicích aktivit učitele k sebeřídicím činnostem žáka.*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 247) V této kapitole se budeme věnovat tomu, jak má učitel s žáky navázat první kontakt, jaké dovednosti jsou

potřeba pro úspěšné vedení třídy a jak by měl před ní vystupovat. Také se zmíníme o individualizaci ve výuce a třídním klimatu.

Jeden z prvních problémů, který bude začínající učitel řešit, je navázání kontaktu se žáky. Jak uvádí Vašutová (Vašutová, 2007, s. 58), „...*důležité je překonat počáteční trému, nejlépe krátkým a věcným představením se a o totéž požádat žáky.*“ Učitel by měl o ně v první hodině projevit zájem, např. se jich zeptat, jaké mají záliby, a získat si jejich důvěru. „*Ve vystupování by měl být přiměřeně přátelský a přístupný, optimistický i nadšený, skromně sebevědomý, nikoli suverén.*“ (Vašutová, 2007, s. 58) Také musí stanovit jasná pravidla chování. Nejlepší způsob sestavování pravidel je takový, kdy si je žáci vymyslí sami a vylepí je ve třídě, aby na ně mohl učitel kdykoliv při jejich porušování upozornit.

Pro úspěšné řízení třídy je nezbytné zajištění plynulosti výuky. Jak Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 64-67) uvádí, pro zachování plynulosti musí učitel začínat hodinu přesně načas, vysvětlovat pokyny jasně, volit aktivity, které na sebe navazují, a nesmí zapomenout ve své výuce nic vynechat. Je důležité, aby žáci věnovali učiteli pozornost ihned po zvonění. V žádném případě nezačíná hodinu dříve, dokud jsou nesoustředění. Po začátku hodiny musí vyvolat a udržet jejich zájem, aby se zapojili do všech činností a osvojili si tím plánované učební dovednosti. Zaměřuje se zejména na jejich vnitřní motivaci. Proto musí být úkoly smysluplné, žák musí vědět, proč dané činnosti dělá, a učitel dávat najevo svoji zvědavost a nadšení pro práci. Také by měl neustále chodit po třídě a sledovat pokrok žáků tím, že se otázkami bude doptávat na pochopení učiva, pomáhat těm, kteří mají s úkoly problémy, podporovat jejich snahu a všem poskytovat zpětnou vazbu, aby žáci neztratili o učení zájem. Tempo hodiny musí být přiměřené, aby se děti nenudily, ale aby ani nerezignovaly, že nestíhají. Pokud učitel pokaždé řekne, kolik mají na danou činnost času, dokáží žáci své tempo práci přizpůsobit (Kyriacou, 2012, s. 67-70; Podlahová, 2004, s. 73; Vališová, Kasíková, 2011, s. 246). Také musí mít neustále přehled o celé třídě a dokázat rozdělit pozornost mezi několik žáků a činností. Čím lépe bude třídu řídit, tím je větší pravděpodobnost, že se vyhne problematickému chování. Ukončení hodiny musí být včas, učitel žáky pochválí za práci a zhodnotí dosažení cílů, může zadat domácí úkol nebo využít sebehodnocení žáků (Kyriacou, 2012, s. 67-70; Podlahová, 2004, s. 73).

Při hodině je důležité to, co učitel s žáky probírá, ale také to, jak před nimi vystupuje. Děti vždy poznají zájem, který o ně projevuje, a jeho momentální náladu podle výrazu v tváři, tónu hlasu, stylu řeči, gest a postoje těla. Pro vzbuzení zájmu musí učitel působit uvolněně, s jistotou, cílevědomě a musí věřit v to, že žáci při hodině dosáhnou dobrých výsledků (Kyriacou, 2012, s. 47-48).

Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 48) uvádí, že pokud jsou začínající učitelé nervózní, mají se snažit mluvit srozumitelně, plynule, dostatečně nahlas a dívat se žákům do očí. „*Učitel může své vystupování ovlivnit z velké části praxí a zkušenostmi, přesto částečně souvisí i s jeho osobností. Proto je pro začínající učitele tolik důležité, aby zúročili své silné stránky, potlačovali své nedostatky a vytvářeli si svůj osobitý způsob, ne aby přebírali určitý konkrétní styl vyučování, kterého sami byli svědky nebo pro který se je někdo snaží získat.*“ (Kyriacou, 2012, s. 48)

4.3.1. Individualizace ve výuce

Učitel se v dnešní době stále více setkává s různým složením dětí ve třídě, ať už jde o žáky z různých zemí, různých kultur a náboženství nebo o sociálně a zdravotně znevýhodněné žáky. Ke každému by měl přistupovat individuálně a usilovat o co největší rozvoj jeho schopností a dovedností. V přeplněných třídách je to velmi náročné a časově těžko zvladatelné. Učitelé v praxi narážejí také na to, že nevědí, jak mají s integrovanými žáky pracovat. Dobrým řešením jsou asistenti, kteří dnes bohužel stále ještě nejsou samozřejmostí, a tak je nedostane každý, kdo by je potřeboval.

Vališová a Kasíková (Vališová, Kasíková, 2011, s. 155) uvádějí ve své knize dvě základní individualizační pravidla:

„Princip zvládnutého učení lze vyložit tak, že každý z žáků bude mít šanci dosáhnout stanoveného výukového cíle nezávislou odlišnou cestou. Tak například pomalejší žáci mohou mít k dispozici více času k dosažení cíle.

Princip kontinuálního pokroku v učení lze vyložit tak, že každý žák by se měl pohybovat stále k novým učebním požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen za určitých podmínek dosáhnout. Žádný žák by neměl trátit čas opakováním úkolu, který již zvládl.“

Učitel musí pozorovat u každého žáka jeho individuální pokrok a prostřednictvím otázek zjišťovat míru porozumění učivu. Také volí různé způsoby práce a vyučovací styly, které vyhovují různým typům žáků, a poskytuje jim adekvátní čas na plnění úkolů. V individuálním přístupu je důležité projevit zájem o studijní výsledky žáka, poskytnout mu podporu a povzbuzení. Dobrým pomocníkem učitele mohou být žáci samotní. Tento druh pomoci se nazývá „vrstevnická pomoc“, kdy nadaní žáci pomáhají slabším, a tím se posilují dobré vztahy ve třídě (Kyriacou, 2012, s. 58-59; Kasíková, Vališová, 2011, s. 257).

4.3.2. Třídní klima

Klima třídy je nezbytně důležité, protože ovlivňuje postoj žáků k učení a jejich motivaci. Učitel by měl o něj usilovat zejména tím, že bude efektivně řídit hodinu, udržovat s žáky dobré vztahy založené na vzájemné úctě a respektu, podporovat jejich sebedůvěru oceňováním dobrých nápadů, bude je chválit, sdílet s nimi jejich názory a především pro ně bude dobrým vzorem, protože způsob jednání a chování učitele ovlivní žáky po dlouhou dobu školní docházky (Kyriacou, 2012, s. 81-90).

Začínající učitelé občas nevědí, zda a kdy používat humor, a do jaké míry udržovat se žáky přátelský vztah. Používání humoru může podpořit dobré klima, ale učitel by ho neměl užívat příliš často, a pokud chce mít s žáky přátelský vztah, měl by být v tomto ohledu velmi opatrný, protože to může zapříčinit ztrátu autority. Jak uvádí Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 87), *„začínající učitelé, kteří se snaží vybudovat své vztahy s žáky častým používáním humoru nebo příliš kamarádským přístupem, často zjišťují, že se jim hůř daří upevnit a prosadit autoritu ve chvílích, kdy je to třeba.“* Aby měl učitel nad řízením třídy kontrolu, musí třída jeho autoritu uznávat (Kyriacou, 2012, s. 87).

Při budování dobrého klimatu je také důležitý vzhled třídy a její uspořádání. Učebna by měla být čistá, světlá, útulná, vzdušná, vyzdobená obrazy a výtvary žáků. Kvalitu klimatu ovlivňuje také různé složení dětí ve třídě (Kyriacou, 2012, s. 91-94).

4.4. Kázeň žáků

„Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“ (Kyriacou, 2012, s. 95) Kázeň a autorita je jednou z nejčastějších obav studentů učitelství a zároveň se s ní velké množství začínajících učitelů v praxi potýká. Proto se na následujících řádcích budeme věnovat samotným příčinám nekázně a možným způsobům jejímu předcházení.

S měnícím se systémem hodnot a stylu života se mění i chování žáků a jejich způsob komunikace. Začínající učitel se musí připravit na to, že jejich chování je dnes volnější a otevřenější, než tomu bylo dříve. Rozvolněná výchova, která v rodinách panuje, má za následek zvyšování nekázně, agresivitu, šikanu a nezájem o učení. Problémové chování dává zabrat i zkušeným učitelům. „Nekázeň odrazuje studenty a mladé učitele od učitelství. Studenti nejsou připravováni na nové charakteristiky žáků a pedagogickou práci s nimi, a proto bývají v praxi bezradní. Zvládnutí nekázně žáků vyžaduje kromě odborných znalostí změnu osobnosti učitele a klimatu školy.“ (Vašutová, 2007, s. 61) Nepřipravenost učitelů dokládá také zahraniční veřejný výzkum uskutečněný v roce 2004, kdy se 85% dotazovaných shodlo na tom, že začínající učitelé jsou málo připraveni na řešení problémového chování (Goodwin, 2012, s. 58). Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 95) dodává, že kázeň je jednou z nejpotřebnějších oblastí, ve které by se měli učitelé neustále vzdělávat.

Podle Vašutové (Vašutová, 2007, s. 60) plynou příčiny nevhodného chování z toho, že se začínající učitel soustředí zejména na sebe, na svůj výkon, a nestíhá sledovat celou třídu najednou. Teprve postupnými zkušenostmi se mu tyto činnosti zautomatizují a bude se plně věnovat svým žákům. Dalšími příčinami nevhodného chování může být nuda, kdy jsou činnosti pro žáka málo atraktivní, příliš náročné nebo snadné, trvají dlouho, únava, neschopnost splnit zadaný úkol, špatné sociální vztahy ve třídě, žákova nízká sebedůvěra, problémy v emoční oblasti nebo špatný přístup k učení, který se projevuje spokojením se s nedobrymi výsledky a odmítáním se učit (Kyriacou, 2012, s. 97-98).

Pro předcházení nekázně se učitel musí držet několika pravidel – dobře řídit hodinu, nastavit pravidla chování, mít k žákům kladný vztah, nevyvolávat v nich strach

a nepůsobit nadřazeně. To, jak učitel třídu řídí, ovlivňuje do jisté míry chování žáků. Jak je již zmíněno v kapitole Třídní management, je důležité, aby učitel žáky motivoval poutavými aktivitami, které pro ně budou výzvou, ale zároveň jim zaručí šanci na úspěch. Také musí být na problémové chování připraven a umět na něj vhodně reagovat. Jeho reakce záleží na tom, o jaký druh nekázně se jedná a co bylo její příčinou (Kyriacou, 2012, s. 95). „*Součástí dovedností učitele je i citlivost k rozdílným příčinám nežádoucího chování.*“ (Kyriacou, 2012, s. 98)

Začínající učitel musí být tolerantní, ale také důsledný a nekompromisní. Pokud stanoví jasná pravidla a bude trvat na jejich dodržování, může se nekázní vyvarovat (Vašutová, 2007, s. 60). Při nevhodném chování dává nesouhlas najevo různými způsoby. Např. se na okamžik odmlčí, naváže s žákem oční kontakt, přesadí žáky, změni činnost nebo tempo práce, pomůže slabším dětem (Kyriacou, 2012, s. 104-106, 120). Naopak vhodného chování může dosáhnout motivací nebo odměnou různého typu.

4.4.1. Autorita učitele

Autorita opravňuje učitele k řízení chování žáků a k hladkému průběhu jejich učení. Učitel si ji vybuduje svým profesním chováním. Měl by působit sebejistě (ale ne v žádném případě příliš sebevědomě, nadřazeně a neomylně), mít s žáky přátelský vztah, projevovat o ně zájem a respektovat jejich individuální zvláštnosti, vytvářet klima důvěry a jistoty, být spravedlivý, jít žákům příkladem, aby ho považovali za svůj vzor, mít úctu k rodičům, ale zároveň dokázat obhájit své pedagogické přístupy, být schopen flexibilně řešit náročné situace (Vašutová, 2007, s. 45, 60). Jak Kyriacou (Kyriacou, 2012, s. 99-102) uvádí, k upevňování učitelovy autority je nezbytné, aby svému předmětu rozuměl a dokázal vhodně organizovat učební činnosti žáků. Začátek hodiny musí být svižný a aktivity na sebe musí plynule navazovat.

Autorita se rozděluje na dva druhy, a to na formální a přirozenou. Zatímco formální autorita „...vyplývá z charakteru profese a zahrnuje řízení, kontrolu, hodnocení a zodpovědnost,“ (Vašutová, 2007, s. 45) je lepší, pokud má učitel autoritu přirozenou, které dosáhne pouze vlastním úsilím. „*U některých jedinců je součástí*

osobnosti, jiní na jejím utváření pracují léta. Jsou učitelé, kteří ji nikdy nezískají.“
(Vašutová, 2007, s. 45)

4.5. Učitelský kolektiv

Začínající učitel se musí seznamovat nejen se svou třídou a s rodiči žáků, ale také s pedagogickým sborem a vedením školy. Mít dobré vztahy s kolegy je pro učitele klíčové, neboť mu mohou v mnoha věcech pomoci, poradit a ulehčit mu tím vstup do praxe. Vztahy na pracovišti se odrážejí i ve výuce. Proto je důležité, aby se kolegové vzájemně podporovali, měli mezi sebou přátelské vztahy, společně se podíleli na tvorbě školních vzdělávacích programů a ztotožňovali se s cíli školy. Čím více kvalifikovaný a výkonný sbor je, tím lepší je kvalita a efektivita školy (Vašutová, 2007, s. 17). Jak Vašutová uvádí (Vašutová 2007, s. 17), *„špatné pedagogické sbory jsou jen seskupením jednotlivců, i když kvalitních učitelů, ovšem izolovaných, bez společných zájmů a cílů.“*

Vztahy na pracovišti nemusí být dobré v případě, kdy se chce učitel dále vzdělávat. Ostatní kolegové za něj musí v době jeho nepřítomnosti suplovat a to se může odrazit ve špatných vztazích ze strany pedagogického sboru. Učitel by si však měl stát za svým a umět si svůj názor obhájit, protože další vzdělávání je v dnešní pokrokové době nezbytnou součástí učitelské profese.

4.6. Spolupráce s rodiči

Velmi důležitou oblastí, která ke školství neodmyslitelně patří, je komunikace a spolupráce s rodiči žáků. Není divu, že se s ní začínající učitelé potýkají, protože na ni nejsou v pregraduálním vzdělávání připravováni. Při pedagogických praxích je malá pravděpodobnost, že se studenti s rodiči žáků setkají, jelikož rozhovor mezi učitelem a rodičem by měl probíhat v soukromí. Z tohoto důvodu většina fakultních učitelů na taková setkání své studenty nezve. Proto si problematiku nyní více přiblížíme. Nejdříve se podíváme na důležitost spolupráce, poté se budeme zabývat třídními schůzkami a na závěr popíšeme pravidla individuálních konzultací.

Z průzkumů vychází, *„...že žáci, jejichž rodiče pravidelně spolupracují se školou, jsou ve škole spokojenější, mají optimističtější pohled na vzdělávání a dosahují i*

lepších studijních výsledků.“ (Čapek, 2013, s. 16) Kvalita školy je ovlivněna právě spoluprací rodičů se školou, která napomáhá příznivému klimatu. Když rodiče vědí, co se ve škole děje a mohou se na jejím dění podílet, jsou ochotni spolupracovat, a tím přispívají k úspěchu svého dítěte (Čapek, 2013, s. 16). „Spolupráce s rodiči vytváří vzájemnou důvěru, odbourává strach i předsudky, podporuje toleranci a hodnotovou orientaci žáků, posiluje ochotu dětí aktivně se zapojovat do výuky a jejich radost z učení, zlepšuje podporu dětí při překonávání problémů (osobních, rodinných, školních), pomáhá eliminovat nejružnější sociálně patologické jevy a negativní vlivy z prostředí, podporuje školu při realizaci jejího vzdělávacího programu, je pro žáky modelem pro respektující a konstruktivní jednání mezi lidmi.“ (Čapek, 2013, s. 16-17)

4.6.1. Třídní schůzky

Začínající učitel se s rodiči poprvé setkává na třídní schůzce. Není pochyb o tom, že pro každého učitele byla jeho první schůzka spojena s nervozitou a stresem. Učitel ale může potenciálním problémům předejít tím, že se na ni dobře připraví. Čapek (Čapek, 2013, s. 107-108) ve své knize navrhuje nové pojetí třídních schůzek. Pokud se těchto pravidel bude začínající učitel držet, nezapůsobí jen na rodiče, ale jistě také na ostatní kolegy.

Čapek (Čapek, 2013, s. 107-124) se domnívá, že by se do přípravy na třídní schůzky měli zapojit všichni žáci. Především se jedná o uklizení, vyzdobení třídy, přípravu drobného občerstvení a výrobu pozvánek s programem. Také mohou vyrobit dárek, který nechají na lavici. Například dopis, kde žáci napíší, jak jim učení ve škole jde, nebo popíší vtipnou událost, aby se rodiče pobavili a atmosféra se ve třídě uvolnila. Před začátkem si musí učitel jasně stanovit obsah třídní schůzky a zaznamenat body programu. Dopředu by si měl promyslet různé varianty negativních reakcí, které mohou nastat, a to, jak na ně bude reagovat. Učitel je ve třídě ještě před příchodem rodičů a všechny osobně vítá. Na lavicích jsou jmenovky, aby rodiče věděli, kam se mají posadit. Lavice jsou uzpůsobené do tvaru U pro vzájemný oční kontakt a lepší diskuzi. Na stěnách visí výtvary a fotografie z různých akcí, ale také přímo z výuky, aby si rodiče mohli udělat představu o tom, jak se žáci učí a co s učitelem prožívají. Kromě jmenovky a dárku se na lavici nachází také žákovské portfolio a výsledky testů s

jedničkami nebo testy s pozitivním hodnocením. Na začátku schůzky by měl učitel rodiče přivítat a vyjádřit potěšení z toho, že je opět vidí. Dále je poprosí o vypnutí mobilních telefonů. Po celou dobu působí profesionálně, to znamená přátelsky, klidně, pozitivně a vstřícně. Drží se programu schůzky a sleduje čas, aby zamezil zbytečnému protahování. Také by měl zmínit, co se žáci naučili a co se budou učit, aby si rodiče udělali představu. Nezbytnou součástí je chválení třídy, za žádnou cenu se o ní nesmí vyjadřovat kriticky. Při schůzce by neměl převažovat jeho výklad, ale rodiče se mají zapojit do diskuze, přičemž musí učitel nastavit její pravidla, jako je mluvit věcně, nemluvit příliš dlouho, řešit obecné problémy, ne problémy konkrétních žáků. Pokud je to nutné, učitel může pozvat na schůzku odborníka, např. školního psychologa. Na konci se rodičů ptá, jak se jim schůzka líbila, a může se z jejich odpovědí poučit pro příště.

4.6.2. Individuální konzultace

Při individuálních konzultacích platí určitá pravidla, která by měl učitel dodržovat. Vždy musí rodiče ve škole mile přivítat, říci mu pozitivní věci o jeho dítěti a ukázat zdařilé žákovy práce. Teprve potom začne mluvit o negativních věcech, o problému, kvůli kterému je rodič ve škole. Mluví věcně, v žádném případě vyčítavým způsobem. Po celou dobu projevuje své sympatie. Hlavním cílem tohoto sezení je spoluprací rodiče a učitele dojít k řešení problému, nebo k postupným krokům, jak problém odstranit. Závěr konzultace by měl být opět pozitivní, aby rodič odcházel s dobrým pocitem. Učitel znovu vyzdvihne kladné stránky žáka a poděkuje mu za ochotu a vstřícný přístup (Čapek, 2013, s. 144-145).

Při komunikaci nepoužívá žádné odborné termíny, kterým by rodič nemusel rozumět. Mluví jasně, konkrétně, používá krátké věty, při nichž se neustále ujistí, že jim rodič rozumí. Problém by neměl nikdy ignorovat, ale ani jej zveličovat. Nevhodné je také skákání do řeči, přerušování rodiče svými poznámkami a poučování. Za žádnou cenu ho nesmí obviňovat a používat negativní emotivní výrazy. Volí vhodná gesta, kterými naznačuje ochotu a otevřenost. Vždy mluví pouze za sebe a nemluví o neověřených informacích, které se doslechl od svých kolegů (Čapek, 2013, s. 141-144).

4.7. Hodnocení žáků

Tato kapitola bude věnována hodnocení žáků. Zaměříme na to, jak by měl učitel hodnotit, a na současné trendy – slovní hodnocení, žakovské portfolio a sebehodnocení.

Hodnocení slouží učiteli i žákům jako zpětná vazba o jejich prospěchu, zjišťuje míru osvojených dovedností a učiněný pokrok. Kromě kladů má také svá úskalí, zejména u slabších dětí. Pokud se žák nebude zlepšovat a jeho výsledky budou stále horší než výsledky ostatních spolužáků, může být deprivován a vytvořit si ke škole negativní postoj. Je na učiteli, aby mu poradil, jak se může zlepšit a motivoval ho k učení. Hodnocení musí žáka povzbuzovat, proto by měla být hodnocena i jeho snaha (Kyriacou, 2012, s. 123-125).

Učitel využívá různé způsoby a formy hodnocení, předkládá žákům jeho kritéria, informuje o účelu a hodnotí pouze probírané učivo, které se vztahuje k výukovým cílům školy. Hranice hodnocení musí být adekvátní žakovým schopnostem. Učitel by neměl srovnávat žáky mezi sebou, ale hodnotit každého samostatně dle jeho individuálních schopností a dovedností (Kyriacou, 2012, s. 128, 133; Vašutová, 2007, s. 59). Hodnocení je podle Bílé knihy laděno pozitivně. Učitel se má zaměřovat především na to, co žák zná, ne na jeho neznalost (Kasíková, Vališová, 2011, s. 256). Je důležité hodnotit individuální pokrok a postupně žákovi zvyšovat náročnost úkolů. Aby žák pracoval na svém osobním maximu, měly by na něj být kladeny, vzhledem k jeho schopnostem, nejvyšší možné nároky. Pokud v této fázi úkoly zvládne, zažije úspěch (Kasíková, Vališová, 2011, s. 256). I když se učitel snaží být spravedlivý, „výzkumy dokázaly, že různí učitelé hodnotí stejnou práci žáků různě s rozdílem až několika stupňů, a že dokonce jeden učitel hodnotí tutéž práci po určitém čase odlišně.“ (Kasíková, Vališová, 2011, s. 251)

V průběhu roku by měl učitel poskytovat žákovi také slovní hodnocení vztahující se k jeho individuálnímu vývoji. Musí žáka pozorovat, analyzovat a popisovat jeho práci, přičemž vyzdvihuje úspěchy a dává rady, na čem by měl ještě zapracovat. Ve svém popisu je neutrální a objektivní (Kasíková, Vališová, 2011, s. 253).

Sebehodnocení je také jedním z cílů vyučování, jelikož škola má za povinnost vybavit žáka takovými dovednostmi, aby se dokázal sám objektivně ohodnotit a poznat své možnosti (Kyriacou, 2012, s. 136). „*Sebehodnocení by mělo žáka aktivizovat, vést k vytyčování vlastních cílů a k volbě prostředků jejich dosahování, k rozvoji samostatnosti a zodpovědnosti za své učení, ke schopnosti samostatného rozhodování. Žák se učí poznávat své schopnosti, analyzovat vlastní chyby, řídit vlastní učební činnost, uvědomovat si vlastní vývoj.*“ (Kasíková, Vališová, 2011, s. 253)

Dalším nástrojem pro hodnocení bývá žákovské portfolio. „*Žákovské portfolio je soubor dokladů o žákově učení, které vznikají za určité období při dosahování vzdělávacích cílů. Slouží jako pomůcka pro sledování, dokumentaci a hodnocení procesu učení komplexní povahy, kdy jde nejen o znalosti, ale také o dovednosti.*“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 112) Portfolio umožňuje učiteli být s žákem v interakci, diskutovat nad ním a hodnotit žákovy výkony. Žáci jsou za svou práci odpovědní a mohou se o portfolio opírat při sebehodnocení, kdy sledují, jestli dosáhli stanovených cílů. Portfolio poskytuje žákovi průběžnou zpětnou vazbu, ale může také sloužit učiteli jako podklad pro závěrečné hodnocení (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 112-114).

Existují tři druhy portfolio. Pracovní portfolio umožňuje propojit hodnocení s učením, kdy si do něj žáci ukládají všechny své práce. Dokumentační portfolio obsahuje jen některé materiály, „*...které dokládají žákovo postupné zlepšování ve stanovených cílech učení.*“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 116) Ke každé práci píše žák své vlastní hodnocení. Tento typ portfolio je dobrý na čtvrtletní konzultaci s rodičem, kde rodič jasně vidí pokrok svého dítěte. Reprezentační portfolio slouží pro ukázkou nejlepších výkonů. S tímto typem portfolio se na některých školách konají „slavnosti učení“, kdy si je rodiče přijdou do školy prohlédnout (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 114-121).

V současné době se prosazuje zrušení klasifikace. K tomu, aby se klasifikace zrušila, by bylo nejprve potřeba změnit myšlení široké veřejnosti a překonat tradici české školy. Rodiče se stále zaměřují na známky, nezajímá je to, co se děti ve škole naučily, ale jakou známku dostaly. Avšak cílem školy není sbírat dobré známky, ale rozvinout žákovo poznání tak, aby se sám chtěl naučit něčemu novému. Požadavky na

žáky by zrušením klasifikace zůstaly stejné, nicméně nezasvěcená veřejnost chápe tuto tendenci jako ulehčování a snižování nároků na žáky (Kasíková, Vališová, 2011, s. 254).

4.8. Administrativní povinnosti

Pro většinu učitelů je administrativa nepříjemnou povinností. Stěžují si, že jim zabírá velké množství času, který by mohly využít k přípravě na výuku. Začínající učitel by se měl co nejdříve naučit, jak má dokumenty vyplňovat, a tuto činnost si co nejrychleji zautomatizovat, aby se mohl věnovat jiným, důležitým záležitostem (Podlahová, 2002, s. 46). Třídní učitel musí vyplňovat tyto dokumenty: „*Třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, tematické plány, učební osnovy, vysvědčení, zprávy pro jednání pedagogické rady, přehled o četnosti a náplni třídnických hodin a třídních schůzek, informace rodičům, informace třídě o organizaci školního roku, rozvrhu a jeho změnách, evidence učebnic a zasedacího pořádku, školní a vnitřní řád, akce školy, dokumentace pro volitelné předměty, osobní dokumentace žáků s postižením atd.*“ (Podlahová, 2002, s. 33, 157) Z tohoto výčtu je zřejmé, že administrativy není málo a že pro učitele představuje přítěž.

Administrativa je zahrnuta do pracovního úvazku učitele, jelikož minimální přímá vyučovací činnost je stanovena vyhláškou vlády jen na 22 hodin týdně. Zbylých 18 hodin, které se počítají do celého pracovního úvazku, zbývá na administrativu, plánování výuky, opravy písemných prací, dozory a jiné činnosti, které s výukou úzce souvisí (Podlahová, 2002, s. 177-178).

5. Přípravné vzdělávání učitelů v České republice

V posledních letech se usiluje zejména o profesionalizaci učitelského povolání, která začíná již pregraduálním vzděláváním učitelů a pokračuje jejich celoživotním profesním rozvojem. Jak uvádí Walterová (Walterová, 2000, s. 119), „*učitelské přípravné vzdělávání je chápáno jako začátek procesu „stávání se učitelem.“* Protože problémy učitelů mohou pramenit z jejich nedostatečné přípravy a podpory, budeme se v následujících dvou kapitolách této problematice věnovat.

Cílem přípravného vzdělávání učitelů primárních škol je „*...budovat důvěru v sebe a své učitelské kompetence, uvádět do různých oblastí poznávání a obsahů vyučovacích předmětů, pomoci studentům nacházet vazbu mezi teorií a praxí, rozvíjet schopnost reflexe individuálních zkušeností, vybavovat základy pro další profesní rozvoj, rozvíjet dovednost jasně a srozumitelně se vyjadřovat, diagnostikovat učební procesy apod.*“ (Walterová, 2000, s. 119)

„*V roce 1991 byl na Pedagogické fakultě UK v Praze vytvořen reformní projekt studia učitelství pro 1. stupeň základní školy, jehož základní principy byly projednány, schváleny a později přijaty grémiem pedagogických fakult jako základní východisko k transformaci vzdělávání na jednotlivých fakultách v České republice.*“ (Spilková, 2004, s. 124)

Příprava učitelů primárních škol probíhá v České republice na univerzitách, trvá pět let a podléhá tzv. jednofázovému, integrovanému, souběžnému modelu, který spočívá v propojení teoretické a praktické složky přípravy. Tento model je používán z důvodu širokého spektra disciplín, a proto je jejich integrace nezbytnou součástí studia. Jeho obsah je rozdělen do 6 modulů umožňujících integraci studijního programu a spolupráci mezi katedrami. Uplatňuje se zde princip gradace, individualizace a volitelnosti. Modul univerzitního základu zdůrazňuje kultivaci všeobecného vzdělávání a podporuje kulturu mluveného projevu. Dále existuje modul oborový, pedagogicko-psychologický, oborových didaktik, prohlubující a specializační. U specializačního modulu si student volí buď specializaci na jednu z výchov, nebo na cizí jazyk (Spilková, 2004, s. 122, 143-144).

Změny v pojetí přípravného vzdělávání studentů učitelství prvního stupně, o které pedagogické fakulty v současné době usilují, se týkají těchto rysů: Příprava zahrnuje pedagogicko-psychologickou, oborově didaktickou a osobnostně kultivační složku studia. Za stěžejní se považuje utváření a osvojení profesních kompetencí, které zahrnují dovednosti pro řešení výchovně vzdělávacích situací. Učitel musí být vybaven především pedagogickými a psychodidaktickými kompetencemi, aby byl schopen své žáky vést, naučit je potřebnou látku a dokázat rozpoznat jejich individuální potřeby. Integrovaný model studia pomáhá k úzkému propojení teoretické a praktické složky, kdy se student současně setkává jak s oborovou, tak i s didaktickou přípravou. Systém praxí, který je zařazen po celou dobu studia, postupně graduje až k učitelské způsobilosti. Je rozdělen do čtyř fází, mezi něž patří osobnostní a sociální výchova, kde je důraz kladen na rozvoj studentovy sebereflexe, verbální a neverbální komunikace. Další fází je diagnostická a interakční fáze. Zde se jedná zejména o rozvoj obecně didaktických dovedností. Třetím stupněm je rozvíjení dovedností transformace a interpretace vzdělávacího obsahu se zaměřením na rozvoj tvořivosti, variabilního myšlení a jednání. V poslední fázi si student vytváří vlastní učitelský styl, volí vhodné přístupy a strategie, reflektuje účinnost vlastní činnosti a dokáže se rychle rozhodovat. Ideou je také úzká spolupráce pedagogů, psychologů, oborových didaktiků, fakultních učitelů a studentů, kteří v průběhu studia společně řeší výchovně vzdělávací situace. Díky volitelným předmětům a výběru specializace je student zodpovědný za svůj profesní rozvoj a sám se rozhoduje, jakou cestou půjde. Také má mít každý rok alespoň v jedné disciplíně možnost pracovat v malé skupině 6-10 studentů, kde si rozvíjí své komunikační dovednosti, učí se diskutovat, argumentovat, naslouchat druhým, aby byl poté modelem pro své žáky a pomáhal k dobrému budování vztahů ve třídě (Spilková, 2004, s. 124-126). *„Člověk se učí velmi mnoho z vlastní zkušenosti a proto způsob, jakým je student na fakultě připravován, výrazně ovlivňuje jeho vlastní pojetí výuky.“* (Spilková, 2004, s. 126)

5.1. Přípravné vzdělávání učitelů v zahraničí

Systémy a modely přípravného vzdělávání jsou v různých zemích velmi odlišné, zejména v „...typu institucí, délce přípravy, organizaci a struktuře přípravy, obsahu studia, způsobu zařazení pedagogické praxe a stupni autonomie institucí.“ (Walterová, 2000, s. 92) V některých zemích se učitelé mohou vzdělávat buď na univerzitách, nebo na institucích neuniverzitního charakteru. Stále více se však setkáváme se snahou o začlenění přípravného vzdělávání do rámce univerzit, a to z důvodu zvýšení kvality vzdělávání. Neuniverzitní úroveň probíhá v Belgii, Dánsku, Nizozemsku, Lucembursku a Portugalsku. Délka studia je v jednotlivých zemích odlišná, záleží na typu instituce. Ve většině zemí se projevil trend prodlužování délky studia, a tak studium trvá minimálně 4 roky. V Belgii, Irsku, Španělsku, Lucembursku, Rakousku se tato tendence neprojevila, studium je pouze na 3 roky. Naopak ve Francii, Portugalsku, Finsku a Itálii trvá 5 let. Někteří odborníci zastávají názor, že ani pětileté studijní programy učitelům nestačí. Řešením by mohlo být plnění některých požadavků v postgraduálním studiu (Walterová, 2000, s. 93-95, 118-119).

Pro přípravné vzdělávání učitelů existují v Evropě dva modely, a to jednofázový, souběžný a dvofázový, následný. Po jednofázovém modelu, který máme v České republice, je učitel po splnění všech zkoušek studia kvalifikovaný a nastupuje do zaměstnání. U dvofázových modelů se učitel nestává po absolvování studia plně kvalifikovaným, ale musí absolvovat ještě praktickou část přípravy, jako je tomu např. v Německu, Rakousku nebo Anglii (Walterová, 2000, s. 93). Ve školním roce 2000/2001 zavedlo devět evropských zemí právě tuto závěrečnou kvalifikační fázi. Po úspěšném absolvování studia a složení všech zkoušek nastupuje budoucí učitel (označován jako „kandidát učitelství“) do školy, kde probíhá jeho kvalifikační fáze, která trvá nejméně jeden rok. V tomto roce je sledován a hodnocen tutorem ve svých pedagogických dovednostech, ale zároveň se na něj může kdykoliv obrátit s prosbou o radu. Za tuto praxi je student placený a teprve po jejím absolvování se stává kvalifikovaným učitelem. Ve dvofázovém modelu je riziko, že pokud učitelé nesplní praktickou část přípravy, nedostanou plnou kvalifikaci, a musí přípravu opakovat, nebo ukončit studium. V Německu a Lucembursku je tato závěrečná praxe rozdělena do tří částí. Každá část se zabývá odlišnými pedagogickými a studijními úkoly a trvá déle než

dva roky (Klíčová témata vzdělávání v Evropě, 2002, s. 59). „*V současné době ani závěrečná kvalifikační fáze „při zaměstnání“, ani podpůrná opatření pro začínající učitele nejsou v praxi evropského školství příliš rozšířeny.*“ (Klíčová témata vzdělávání v Evropě, 2002, s. 84)

6. Profesní rozvoj učitelů

Pro dosažení co největší profesionalizace učitelského povolání je důležité, aby se učitelé vzdělávali po celý život. Celoživotní vzdělávání je ucelený systém, který zahrnuje jak profesní přípravu učitelů (pregraduální vzdělávání), tak i jejich profesní rozvoj (postgraduální vzdělávání). Tyto dvě složky by se měly vzájemně doplňovat a v případě v praxi se projevujících nedostatků upravovat (Kohnová, 2004, s. 29, 59). „*Za profesní rozvoj učitele je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální schopnosti, znalosti a další charakteristiky povolání učitele. Patří sem samostudium, poznatky získané z vlastní učitelské praxe a rozsáhlá oblast dalšího vzdělávání.*“ (Kohnová, 2004, s. 20) Pojem profesní rozvoj učitelů je často zaměňován za pojem další vzdělávání učitelů, avšak další vzdělávání je jen jednou částí profesního rozvoje (Kohnová, 2004, s. 20). Mezi činnosti profesního rozvoje můžeme řadit neformální rozhovory ke zdokonalování vlastní výuky, kurzy, samostudium odborné literatury, konference, akční výzkumy, mentoring, kolegiální hospitace, kvalifikační studijní programy atd. (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 60)

„*K profesnímu rozvoji učitelů vydala Rada EU v roce 2009 usnesení, ve kterém vyzývá Evropskou komisi, aby posilovala a podporovala evropskou politickou spolupráci v oblasti počátečního učitelského vzdělávání, trvalého profesního rozvoje učitelů a vedení škol, zejména prostřednictvím vytváření platformy a aktivit vzájemného učení za účelem výměny znalostí, zkušeností a odborných poznatků mezi politiky a pedagogy.*“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 15) Doporučuje, aby v každém státě absolvovali noví učitelé zaškolovací program, který jim zajistí v prvních letech praxe podporu jak osobní, tak profesní. Dále požaduje, aby se daly posoudit individuální potřeby profesního rozvoje učitelů na základě hodnocení a aby měl každý dostatečné množství příležitostí pro další profesní rozvoj. Také je důležité omezit administrativu, protože učitelé poté nemají čas na samostudium a plánování výuky. Každá země by měla mít kvalitní programy, které zajistí rozvoj znalostí, dovedností a postojů učitelů. Bohužel většina těchto doporučení je v České republice brána pouze formálním způsobem, nebo není zavedena vůbec. Účinky opatření nejsou monitorovány tak, jak by bylo potřeba, protože se nezavedla jejich kritéria a evaluační nástroje. Ani instituce Národní institut pro další vzdělávání zřizovaný státem realizaci svých

programů nijak nehodnotí. Kvalita dalšího vzdělávání učitelů je kontrolována pouze na začátku pro splnění akreditace, ale později se jí orgány už nezabývají. Požadavky na další vzdělávání tak vyplývají pouze z iniciativy samostatných pedagogických pracovníků, a tak potřeby celkového vzdělávacího systému nejsou naplňovány. Důvodem neexistujících nástrojů a požadavků na monitorování profesního rozvoje může být chybějící profesní standard učitele, ve kterém jsou v evropských zemích formulovány požadavky na profesní rozvoj. Dalším kamenem úrazu je uvádění začínajících učitelů do praxe, pro které neexistuje ucelený podpůrný systém. Je jen na ředitelích škol, zdali uvádění zavedou, či nikoliv. Problém tkví také v nepřípravenosti uvádějících učitelů na plnění této role a jejich nízké platové ohodnocení. Pokud se situace profesního rozvoje a podpory učitelů nezlepší, odrazí se to na studijních výsledcích žáků, kteří pak nebudou schopni konkurovat vrstevníkům z vyspělých zemí (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 15-19).

6.1. Další vzdělávání učitelů

Další vzdělávání učitelů je „...systematický, nepřetržitý a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu učitelské profesní dráhy. Je to celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele a jeho trvalý osobnostní rozvoj.“ (Kohnová, 2004, s. 59) Kromě zdokonalení profesních kompetencí učitele si klade za cíl vnitřní rozvoj škol a zavádění inovací ve vzdělávání. Další vzdělávání učitelů má čtyři druhy – kvalifikační, rekvalifikační, normativní školení daná zákonem a průběžné. Atestace nebo doktorské studium jsou dalším specifickým druhem dalšího vzdělávání (Kohnová, 2004, s. 62, 87-94). V zákoně je vymezeno, že „...všichni pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci. K tomuto účelu jim také slouží volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce.“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 17) Vyhláška dále upravuje kvalifikační vzdělávání sloužící k získání další kvalifikace a průběžné vzdělávání, které se týká všech pedagogických pracovníků a umožňuje prohloubení odborné kvalifikace (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 17-18).

I přesto, že je „kariérní systém“ velmi dobrou ideou, zatím se ho nepodařilo v České republice účinně zavést, jelikož neposkytuje prakticky žádnou možnost profesního růstu po kariérních stupních, ale směřuje pouze k výkonu specializovaných činností. Je zřejmé, že bez možnosti kariérního postupu je profese učitele velmi demotivující (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 18-19). Inspiraci bychom mohli čerpat z kariérního systému pro učitele, který byl schválen v roce 2009 na Slovensku. „*Kariérní systém představuje seskupení pravidel, která umožňují zařadit pedagogického nebo odborného pracovníka na příslušnou kariérní pozici do příslušného kariérního stupně.*“ (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 8) Učitel, který nastoupí do praxe, spadá do první kategorie – začínající pedagogický pracovník. Ve škole se musí povinně přihlásit na jeden rok do adaptačního vzdělávání, kdy je mu přidělen uvádějící učitel – mentor, který k němu chodí na hospitace a podává mu zpětnou vazbu. Pro postup do druhé kategorie musí učitel absolvovat otevřenou hodinu a závěrečný pohovor s tříčlennou komisí. Ve fázi, kdy přestane potřebovat pomoc uvádějícího učitele, se zařadí do druhého kariérního stupně - samostatný pedagogický pracovník. Třetím stupněm je pedagogický pracovník s první atestací, která učitele opravňuje k funkci uvádějícího učitele. Nezbytnou podmínkou pro získání atestace je minimálně pětiletá praxe. Posledním stupněm je pedagogický pracovník s druhou atestací, kam jsou řazeni učitelé, kteří mají třetí stupeň vysokoškolského vzdělání v oboru a učí minimálně šest let (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 8-11). S kariérními stupni samozřejmě souvisí také finanční ohodnocení, které se pro učitele stává velkou motivací.

Výzkum ukázal, že sice 67% českých učitelů je spokojených s příležitostí k dalšímu vzdělávání, ale v posledních dvou letech absolvovalo školení pouze 20-35% učitelů. V porovnání s Evropskou unií je Česká republika pod průměrem, protože evropský průměr učitelů využívajících školení se pohybuje kolem 40-60% (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 73).

Situace ohledně profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů je velmi neuspokojivá, jelikož koncepce není dostatečně propracována, neexistuje žádný ucelený systém a nikdo vlastně neví, kdo má být za koncepci a řízení profesního rozvoje učitelů zodpovědný. Pro zkvalitnění profesního rozvoje a dalšího vzdělávání učitelů je

nezbytné vytvořit funkční ucelený systém, který bude mimo jiné umožňovat kariérní postup, a učitelé tak budou motivováni k profesnímu růstu. Profesní rozvoj musí být podporován odborně, legislativně i finančně. Uvnitř školy by měl fungovat systém metodické podpory a větší zapojení pomocného personálu a dobrovolníků do výuky. Také je důležité, aby škola více spolupracovala s pedagogickými fakultami a poskytovala učitelům volno na jejich profesní rozvoj (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 18-19, 110).

6.2. Podpora učitelů v zahraničních vzdělávacích systémech

Jelikož nefunguje v České republice žádný ucelený systém profesního rozvoje učitelů, uvedeme si pro inspiraci účinné vzdělávací systémy v zahraničí, a to v Belgii, Německu a na dvou školách v Nizozemí.

V Belgii je hlavním principem dalšího vzdělávání učitelů rozvíjet jejich kompetence současně s rozvojem školy. Ve škole se vytváří týmy, pracovní skupiny, které zahrnují formální vůdce (ředitele) a pečlivě vybrané osoby s neformální autoritou ve sboru. Cílem skupin je, aby škola neměla např. jen jednoho uvádějícího učitele, ale aby jich měla více, a ti se mohli společně radit a podporovat. Podpora takového systému je jak finanční, tak i uznávaná veřejností. Zároveň se ale nepožaduje, aby každý učitel uměl vše, ale aby škola měla v každé důležité oblasti někoho kompetentního, kdo bude zdrojem podpory (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 116-117).

V Německu existuje instituce na další vzdělávání učitelů - Akademie pro další vzdělávání učitelů a personální řízení, která organizuje a řídí veškeré další vzdělávání. Tato instituce je podřízena ministerstvu školství a spolupracuje s Centrem školství a vědeckého výzkumu. Učitelé jsou na kurzy ze škol uvolňováni. Dobrovolné kurzy se týkají všech učitelů, povinné slouží těm, kteří mají nastoupit na posty ředitelů, inspektorů a uvádějících učitelů. Pokud se má zavést nějaká změna, inovace, např. v metodách výuky, vyškolí akademie určitý počet školitelů, kteří poté dále „kaskádovým modelem“ školí další učitele (Kohnová, 2004, s. 52).

V Nizozemí funguje Plán profesního rozvoje – POP, který „...mapuje vzdělávací potřeby učitelů, je nástrojem evaluace a zároveň plánování profesního rozvoje.

Evaluace je založena na standardu učitele (7 kompetencích).“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 121) Jeho indikátory jsou posuzovány členem vedení školy, kolegou učitele, žákem a vlastním sebehodnocením. Výsledky poté vyhodnocuje firma, a to v oblasti znalostí, dovedností a postojů učitele, a „...jsou podkladem pro plán profesního rozvoje, který se společně vytváří v diskuzi se členem vedení školy, eventuálně školním mentorem, který tak plní roli kariérního poradce.“ (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 122) Škola úzce spolupracuje s univerzitou, která se podílí na vzdělávání mentora, a ten poté předává své znalosti dále – školí svůj mentorský tým ve škole (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 122).

Na další škole v Nizozemí je zaveden program „Education together“, kde probíhá praktická příprava budoucích učitelů společně s profesním rozvojem zaměstnanců školy, kteří mají možnost kariérního postupu. Ve škole je tým složen z jednoho manažera, mentora zabývajícího se obecnými profesními kompetencemi studentů a učitelů, a kouče, který rozvíjí jejich oborové kompetence. Podpora neprobíhá individuálně, nýbrž se sdílí v kolektivu. Učitelé chodí na vzájemné hospitace, kouč a mentor je pozorují, rozebírají jejich hodiny a hodnotí je. Pedagogičtí pracovníci jsou hodnoceni na základě portfolio (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 122-123).

Z těchto příkladů vyplývá, že pro zvýšení profesionalizace učitelského povolání v České republice by se měl vytvořit funkční, institucionalizovaný a koordinovaný systém učitelského vzdělávání a podpory, který by mimo jiné sloužil jako nástroj při zavádění kurikulárních reforem a inovací. Pokud takové vzdělávací systémy fungují v zahraničí, proč by nemohly fungovat u nás?

7. Závěr teoretické části

První kapitola teoretické části se zabývala učitelem dnešní doby a změnou požadavků na vzdělávání, kdy si současná škola klade za hlavní cíl vybavit žáky klíčovými kompetencemi důležitými pro život, např. umět spolupracovat, řešit problémy, vybírat informace atd. Změnily se také role učitelů, kteří mají ve své profesi poměrně velkou autonomii, sami si do jisté míry rozhodují o obsahu učiva, jeho uspořádání a zprostředkování žákům, ale také se podílejí na tvorbě školního kurikula. V práci byla dále zmíněna prestiž učitelské profese, která je podle výzkumů vysoká, avšak širokou veřejností stále znevažovaná. Na konci kapitoly jsou uvedeny cíle vzdělávání pro 21. století, které jsou formulované v Delorsově konceptu „čtyř pilířů“ a jimiž by se měli učitelé řídit. Zahrnují cíl učit se poznávat, učit se jednat, žít společně a učit se být.

Druhá kapitola byla věnována kvalitě učitele, jeho profesnímu standardu a klíčovým kompetencím, protože jedině dostatečně kompetentní učitel dokáže zvyšovat kvalitu vzdělávání. Profesní standardy, které slouží k hodnocení kvality učitele a zvyšují profesionalizaci učitelského povolání, se nepodařilo v České republice zavést. Jsou pouze doporučené a nejčastěji formulované v podobě klíčových kompetencí učitele. Klíčové kompetence vedou k úspěšnému vykonávání profese. Patří mezi ně kompetence odborně předmětová, psychodidaktická, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční, poradenská a konzultativní, reflexivní a sebereflexivní.

Vymezením začínajícího učitele, jeho vstupem do praxe a začátečnickým obdobím se zabývala třetí kapitola. Vstup do praxe je pro začínajícího učitele náročný, neboť musí hned od prvního dne vykonávat všechny učitelské povinnosti a řešit nestandardní situace. Proto je nezbytné, aby mu byla poskytnuta podpora uvnitř školy, pomoc uvádějícího učitele, ale také ostatních kolegů. Celkové vnímání profese je u každého individuální, závisí také na patřičném talentu a citu pro učitelství, proto někteří učitelé prožívají v prvních týdnech praxe „počáteční šok“, který se projevuje zklamáním a přemýšlením o odchodu ze zaměstnání.

Dále jsme si uvedli nejčastější obavy učitelů, jejich problémy a porovnali je se zahraničními výzkumy, které ukázaly, že problémy začínajících učitelů jsou v cizích

zemích obdobné. Popis oblastí, se kterými by se mohli potýkat, byl zaměřen zejména na to, jak mohou učitelé problémům předcházet nebo je řešit. Jednalo se o potíže s plánováním výuky, třídním managementem, individualizací, třídním klimatem, nekázní žáků, učitelským kolektivem, spoluprací s rodiči, hodnocením žáků a administrativou.

V závěru teoretické části jsme se věnovali profesionalizaci učitelského povolání, která zahrnuje pregraduální vzdělávání a celoživotní profesní rozvoj učitele. V kapitole byly uvedeny změny v přípravném vzdělávání, o které pedagogické fakulty v současné době usilují. Také jsme se zabývali souběžným modelem učitelského studia v České republice a následným modelem v zahraničí, kdy praktická příprava v některých zemích neprobíhá souběžně s teoretickou, ale následuje až po složení všech zkoušek. Tato praxe trvá většinou jeden rok.

Poslední kapitola pojednávala o profesním rozvoji učitelů a jejich dalším vzdělávání. Poukázali jsme na konkrétní doporučení Rady EU, která požaduje zvýšení podpory učitelů a jejich profesního rozvoje. V práci byla zdůrazněna potřeba tvorby funkčního systému učitelské podpory, který by zahrnoval kariérní postup, a motivoval tak učitele k dalšímu vzdělávání. Pro inspiraci jsme si uvedli kariérní systém, který funguje na Slovensku, a také efektivní podporu učitelů ve vzdělávacích systémech na několika zahraničních školách.

PRAKTICKÁ ČÁST

8. Cíle a charakteristika výzkumu

Cílem výzkumného šetření je identifikovat a analyzovat problémy začínajících učitelů v prvních týdnech jejich praxe, popsat způsoby řešení a podpor, kterými lze těmto problémům předcházet.

Výzkumné šetření je orientováno kvalitativně. Identifikace problémů a jejich analýza bude provedena na základě dotazníkové metody, rozhovoru a pozorování. Výzkumný vzorek začíná na dvaceti respondentech, rozhovoru se zúčastní pouze deset dotazovaných vybraných z počátečních dvaceti a pozorování bude probíhat už jen se třemi učiteli, u kterých se objeví poměrně závažné současné problémy. Dotazník je zaměřen zejména na obavy učitelů před vstupem do praxe, jejich problémy v prvním měsíci praxe a podporu, která jim byla poskytnuta. Rozhovory se zabývají především analýzou konkrétních problémů a způsobů řešení, jak se s nimi učitelé vypořádali. Účelem pozorování je hlouběji proniknout do současných problémů tří učitelů, vidět jejich postup při řešení a navrhnout řešení vlastní, která by mohla vést ke zlepšení situace.

Výběr respondentů podléhá dvěma kritériím. Dotazovaný musí být učitelem prvního stupně základní školy a jeho doba učitelské praxe nesmí být delší než tři roky, aby byl popis problémů co nejpřesnější.

8.1. Stanovení výzkumných otázek

1. S jakými problémy se začínající učitelé v prvním měsíci praxe potýkají?
2. Jak je řeší?
3. Jak lze těmto problémům předcházet?
4. Jaká podpora byla učitelům při vstupu do praxe poskytnuta?
5. Jak je připravilo pregraduální vzdělávání na praxi?
6. V jakých oblastech se chtějí dále vzdělávat?

9. Dotazníkové šetření

Cílem dotazníku je obecné zmapování obav učitelů před vstupem do praxe, jejich potvrzení, nebo vyvrácení v praxi, a popis skutečných problémů, se kterými se potýkali. Dále zjišťuje, jaká podpora byla začínajícím učitelům poskytována, jestli byla na základní škole a při pregraduálním vzdělávání dostatečná, a co by na sobě chtěli učitelé zlepšit.

Při vyhledávání respondentů pro vyplnění dotazníku bylo nastaveno ještě třetí kritérium, a to že učitelé musí mít vystudovanou Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, nebo Pedagogickou fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Důvodem výběru třetího kritéria byl záměr porovnat tyto dvě fakulty z hlediska toho, jak připravují budoucí učitele na učitelskou profesi. Kvůli nedostatečnému počtu respondentů z Jihočeské univerzity bylo od porovnání nakonec upuštěno. Z celkového počtu 20 respondentů dotazník vyplnilo 5 učitelů z Jihočeské univerzity, zbytek byl z Univerzity Karlovy. Příčinou malého počtu dotazovaných mohla být vysoká nezaměstnanost učitelů v Jihočeském kraji. Tři vytipované respondentky se nemohly výzkumu zúčastnit právě z důvodu nenalezení místa – v současné době pracují dvě jako asistentky učitele a jedna je vychovatelka ve školní družině. Dále bylo zjištěno, že bývalí studenti z Univerzity Karlovy měli rozdílné názory na efektivnost pregraduální přípravy. Dotazník je velmi subjektivní a při porovnávání dvou fakult by zřejmě nebylo možné dojít k jednoznačnému závěru. Z těchto důvodů se přípravné vzdělávání dvou pedagogických fakult nebude ve výzkumu dále zohledňovat, ale v rozhovorech budou porovnávány názory respondentů pouze z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

9.1. Výzkumný vzorek

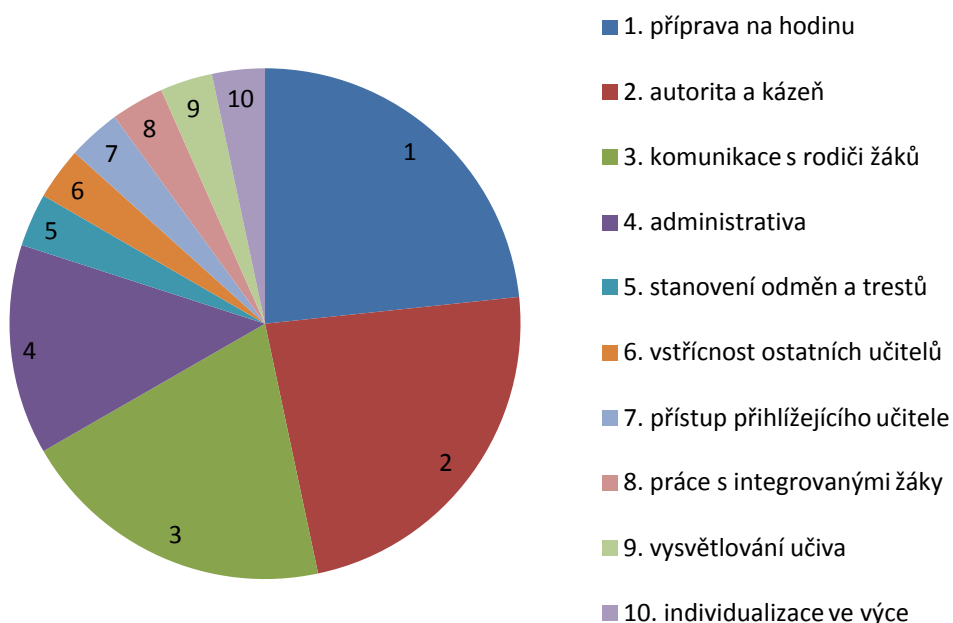
Po vymezení tří kritérií se okruh potenciálních respondentů značně snížil. Bylo obtížné sehnat učitele, kteří by byli ochotni dotazník vyplnit. Významnou roli mohla sehrát doba zadávání dotazníku v měsíci září, kdy mají učitelé nejvíce práce, a také položky, které byly otevřené, proto vyplňování zabralo více času. Z těchto důvodů budeme dále pracovat pouze s výzkumným vzorkem 20 respondentů. Jelikož byl

dotazník subjektivní, je velmi pravděpodobné, že i při vyšším výzkumném vzorku by se výsledky nedaly více zobecnit. Větší zobecnění by vyžadovalo takový počet respondentů, který nejsem schopna zajistit. Dotazník vyplnilo 19 žen a 1 muž. 15 respondentů studovalo na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a 5 na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. I přesto, že pracujeme pouze s výzkumným vzorkem 20 respondentů, budou pro přehlednost použity pro vyhodnocování výsledků grafická znázornění. Vzor dotazníku je uveden v příloze 1.

9.2. Výsledky dotazníkového šetření

1. Z čeho jste měl(a) před vstupem do praxe obavy a proč?

Graf č. 1 - Obavy učitelů

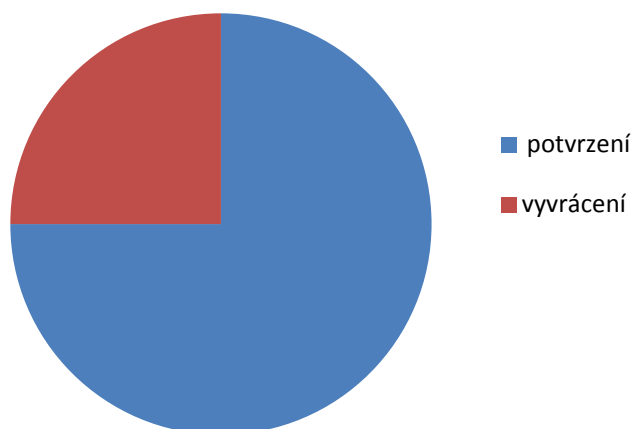


Všeobecně se respondenti obávali nedostatku znalostí a zkušeností a toho, zda budou na práci stačit. 7 lidí mělo největší obavy z příprav na hodinu. Báli se, že budou plánováním trávit veškerý volný čas a nebudou schopni hodiny adekvátně časově rozvrhnout. Dále nevěděli, jak stanovit rozsah a obsah učiva - co všechno mají po dětech chtít a jakou zvolit obtížnost úkolů. Stejný počet respondentů měl obavy ze

zachování správné a přirozené autority. 2 učitelky uvedly, že mohou mít problém s udržením kázně, protože vypadají mladě a nesměle. Jako třetí nejčastější obavu označilo komunikaci a spolupráci s rodiči žáků šest respondentů, jelikož na tuto problematiku nebyli v pregraduálním vzdělávání připravováni. Čtyři dotazovaní uvedli, že se obávají administrativy, protože se s ní také za celou dobu studia nesetkali. Obavy, které se v dotazníku objevily pouze jednou, se týkaly stanovení odměn a trestů, vstřícnosti ostatních učitelů, přístupu přihlížejícího učitele, práce s integrovanými žáky, vysvětlování učiva a individualizace ve výuce.

2. Shodovaly se Vaše obavy s realitou? Pokud ne, s jakými jinými problémy jste se v praxi potýkal(a)?

Graf č. 2 - Potvrzení/vyvrácení obav v praxi

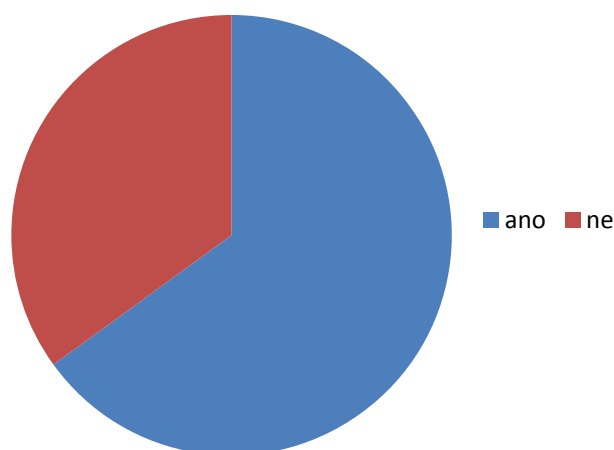


Druhá otázka zjišťovala, zdali se obavy učitelů v praxi naplnily, či nikoliv, a s jakými jinými problémy se potýkali. Obavy se převážně shodovaly s realitou, jen v 5 případech, tedy u 25% všech dotazovaných, se nenaplnily. Jednotlivci uvedli, že se vstřícnosti učitelského kolektivu, přístupu přihlížejícího učitele, spolupráce s rodiči, autority a vysvětlování učiva obávali zbytečně. Naopak se u nich objevil nový problém. Jednalo se o autoritu učitele, časové rozvržení hodiny, nedostatek pomůcek, řízení třídy a obtíže při doučování látky nově přichozícího žáka. Nejčastěji zmiňované problémy začínajících učitelů se ve výzkumu, který provedl Šimoník (Šimoník, 1995, s. 5) v letech 1990, 1991 a 1992, objevily v „první desítce“. Patří mezi ně stanovení obsahu a

rozsahu učiva, individuální jednání s rodiči, vedení pedagogické dokumentace a udržení kázně při vyučování (Šimoník, 1995, s. 64-65). Z tohoto zjištění vyplývá, že i přes měnící se podmínky doby zůstávají ve většině případů problémy začínajících učitelů stejné.

3. Dostal(a) jste přiděleného uvádějícího učitele? Pokud ano, byl užitečný? Napište, s čím Vám pomáhal. Pokud ne, podporovali Vás ostatní kolegové?

Graf č. 3 - Uvádějící učitel



Třináct respondentů dostalo uvádějícího učitele, v jedenácti případech byl nápomocný, dvěma učitelům moc nepomohl. Sedmi dotazovaným přidělen nebyl, ale všichni se shodli na tom, že jim ostatní kolegové byli vždy k dispozici a se vším radili. Uvádějící učitelé poskytli respondentům mnoho cenných rad, ukázali školu, řekli, na co si mají dávat pozor. Nejvíce jim pomáhali s administrativou. Druhá nejčastější pomoc směřovala k plánování výuky - jak se s dětmi seznamovat, na co se zaměřit, jak má vypadat struktura hodiny a jaké učivo mají v jednotlivých předmětech probírat. Dále je seznamovali s chodem celé školy a organizací roku. Ukazovali jim své materiály do výuky a dávali tipy na aktivity. V neposlední řadě poskytovali informace ohledně třídních schůzek, komunikace s rodiči, prvním dni ve škole, nekázní žáků a zlepšení vztahů v kolektivu, vytvoření individuálně vzdělávacího plánu pro žáka. Někteří respondenti se mohli přijít k uvádějícímu učiteli podívat na hodinu, a tak získali mnoho

inspirací pro vlastní výuku. Dvě dotazované uvedly, že si s uvádějícím učitelem moc nerozuměly, protože se názorově rozcházel, neboť byl o dvě generace starší než ony. Z výpovědí vyplývá, že uvádějící učitel a pedagogický sbor hrají klíčovou roli při vstupu začínajícího učitele do praxe a jejich pomoc je nezbytná.

4. Byly Vaše přípravy na výuku v prvním měsíci praxe efektivní? Pokud ne, v čem?

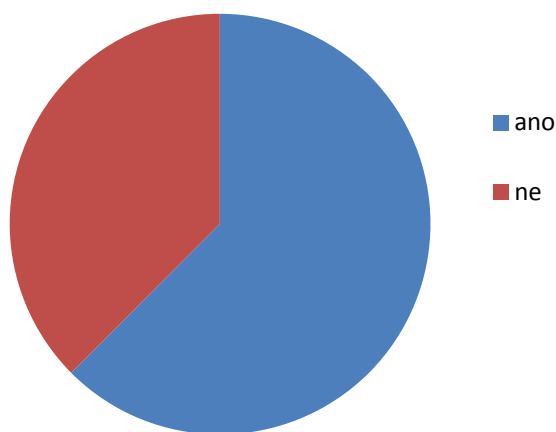
Graf č. 4 - Efektivnost přípravy



Další položka v dotazníku se týkala efektivnosti příprav v prvním měsíci praxe, neboť plánování na výuku bylo jednou z nejčastějších obav a problémů začínajících učitelů. Polovina dotazovaných shledala své přípravy efektivní, pět respondentů neodpovědělo na otázku přímo a pro zbylých pět přínosné nebyly. Učitelé uváděli problémy s časovým rozvržením aktivit a podrobnost přípravy. Zpočátku nestíhali mnoho věcí probrat a improvizace jim činila velké potíže. Dotazovaným v přípravách chyběla práce ve skupinách, měli problém se střídáním aktivit a převažovala u nich frontální výuka. 7 učitelů uvedlo, že plánováním trávili mnoho času, ale jejich poctivost se poté vyplatila, přípravy byly efektivní a hodina měla plynulý průběh.

5. Připravila Vás fakulta na vstup do praxe? V čem byla prospěšná? Co jste se musel(a) naučit sám(sama) až v praxi?

Graf č. 5 - Přípravenost z fakulty



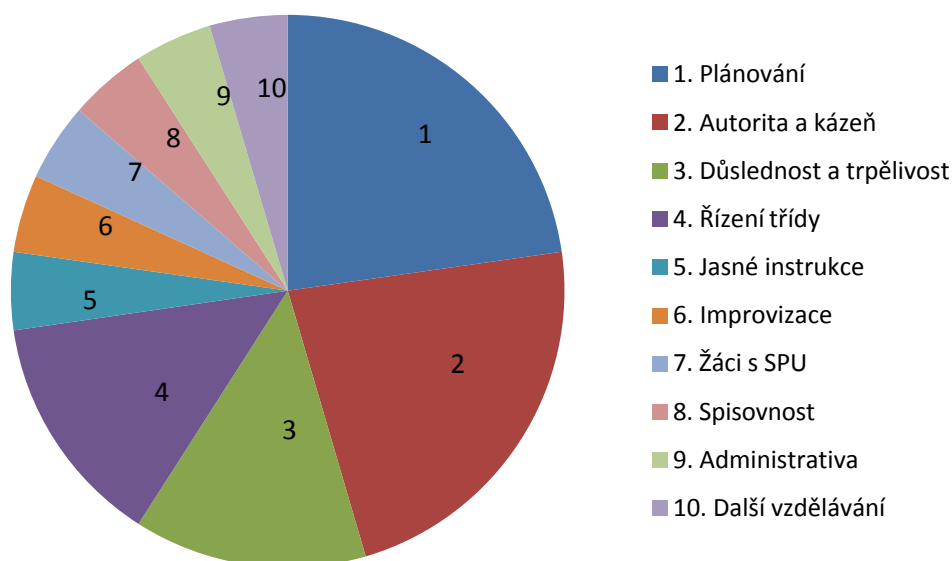
Problémy začínajících učitelů mohou pramenit také z nedostatečné pregraduální přípravy. Proto se další položka týkala právě přípravného vzdělávání. 12 lidí uvedlo, že je celkově pedagogická fakulta na vstup do praxe připravila, 8 učitelů zastávalo opačný názor. Pro 6 dotazovaných bylo na vysoké škole málo praxe, 3 zastávali názor, že na fakultě probírali mnoho teorie, která se nedala v budoucí profesi uplatnit. Učitelé byli vděční za předmětové didaktiky a za hodiny literatury, kdy získali dobrý přehled v oblasti nových trendů a knih. Naopak si nepřišli připraveni na komunikaci s rodiči, nekázeň žáků, vedení třídních schůzek, vyplňování pedagogické dokumentace, tvorbu tematického a individuálního vzdělávacího plánu. Dále nevěděli, jak mají pracovat se znevýhodněnými žáky, jak psát slovní hodnocení a známkovat.

Pro ilustraci si uvedeme výpověď jedné respondentky: „Když si představím, že bych fakultu neabsolvovala a šla učit, byla bych úplně ztracená. V podstatě si to ani nedovedu představit. Určitě bych spoustu věcí dělala špatně a neefektivně. Na druhou stranu bych uvítala více přípravy k tématu problémových dětí, co a jak řešit, nějaké kazuistiky, názorné ukázky apod. Také bych ráda absolvovala náslechy v „nedokonalých“ třídách, tzn. ve třídách s dětmi s IVP. Mám pocit, že náslechy a praxe jsem měla ve třídách, kde děti víceméně spořádaně seděly a neměly nutkání stále pobíhat po třídě. Ráda bych ještě na škole zažila náslechy u nějakého pedagoga, který

tyto děti zvládá a ví, jak na ně. Dále by se mi líbilo mít nějaký soubor aktivit a cvičení rozřazených podle témat ve výuce. Mám pocit, že za chvíli své nápady vyčerpám, a pak výuka nebude tak variabilní, jak by se mi líbilo.“

6. Co byste chtěl(a) do budoucna na sobě v této profesi zlepšit?

Graf č. 6 - Co by chtěli učitelé zlepšit



Poslední otázka směřovala k pohledu do budoucnosti – co by na sobě chtěli učitelé zlepšit. Odpovědi byly velmi různorodé, ale v určitých oblastech se někteří respondenti shodli. 5 učitelů by mělo oddělovat práci od osobního života a umět plánovat přípravy rychleji, protože jim to stále zabírá velké množství času. Stejný počet dotazovaných uvedl lepší zvládání kázně a větší autoritu. 3 učitelé by měli být více důslední a trpěliví a další 3 chtějí efektivněji zvládat řízení třídy. Přáli by si, aby hodina žáky bavila, měli chuť se učit a stále objevovat nové věci. Odpovědi, které se v dotazníku objevily pouze jednou, se týkaly zadávání jasných instrukcí, lepší improvizace, větší spisovnosti, dalšího vzdělávání, lepší práce s žáky se speciálními poruchami učení a rychlejšího vyplňování administrativy.

10. Rozhovory se začínajícími učiteli

Cílem rozhovorů je především analyzovat problémy začínajících učitelů, způsoby jejich řešení a podpory, která jim byla poskytována. Otázky jsou pomyslně rozděleny do tří oblastí – fáze před vstupem do praxe, první měsíc praxe a současnost. V závěrečném shrnutí a v závěru práce budou navržena východiska řešení a možné podpory, kterou by se dalo těmto problémům předcházet.

10.1. Výzkumný vzorek

Rozhovory se uskutečnily s 10 učiteli, kteří učí maximálně třetím rokem a vystudovali Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. U každého rozhovoru je uvedena charakteristika respondenta – jeho pohlaví, věk, délka praxe a obec, kde se škola nachází, jelikož tyto faktory mohou mít vliv na odpovědi respondentů. Pro zachování anonymity nejsou jména učitelů ani názvy základních škol uváděny, ale k dispozici máme prostředí 10 různých škol, jelikož každý respondent pracuje na jiné škole. Rozhovory mají podobu shrnujícího protokolu a pořadí odpovědí není závazné, neboť se jedná o rozhovory polostrukturované. Návodné otázky jsou uvedeny v příloze 2.

10.2. Rozhovory

10.2.1. Rozhovor č. 1

Charakteristika respondenta: Žena, 27 let, učí třetím rokem na Praze 13.

Paní učitelka dostala v prvním roce praxe první třídu, kde bylo 25 žáků. Dnes učí třetí třídu. Před nástupem se nejvíce obávala, jak bude zvládat plánování na výuku. Tato obava se v praxi naplnila. Byla z hodin velmi psychicky unavená a nezvládala se ze dne na den připravovat. Po vyučování celé odpoledne prospala. „*Pamatuji si, že jsem jela ráno do školy, a vůbec jsem nevěděla, co budu učit. Měla jsem blbý pocit, že nejsem připravená, ale nedalo se nic dělat, byla jsem hrozně vyčerpaná a neměla jsem na to síly. Byla jsem velmi často nemocná.*“ Také nebyla schopná plánovat věci dopředu. Tematický plán za ni naštěstí udělaly jiné zkušené paní učitelky. Přípravy dnes plánuje

odpoledne ve škole a už jí to nezabírá tolik času. Má mnohem lepší vizi, co chce ve kterém měsíci zvládnout. Práci si domů nenosí.

První třída byla náročná, ale výhodná v tom, že žáci nepoznali, když respondentka dělala chyby, protože sami nevěděli, jak to má být správně. Paní učitelka měla největší problém se chodem školy. Nevěděla spoustu věcí, na které se jí rodiče ptali: *„Nevědomost mi brala hodně energie.“* Počáteční reakce rodičů na to, že je začínající učitelka, byla poněkud neformální, ale pozitivní: *„Tak to je fajn, vy jste ještě čerstvá.“* Ale chvíli trvalo, než si na sebe zvykli, protože nebyla organizační typ a na spoustu věcí zapomínala. Postupem času se naučila, že je třeba vyžadovat některé věci v termínu. Rodiče si získala tím, že je o všem informovala a že je nezatěžovala úkoly. Žákům dávala úkoly takové obtížnosti, aby je dokázali vyřešit sami. Na začátku se velmi potýkala s rodiči jednoho chlapce, kteří měli rozdílné představy o tom, jak má výuka probíhat a neustále si na ni stěžovali. Na jejich popud chodily do třídy často hospitace. Paní učitelka měla oporu ve vedení školy, která se za ni postavila a řekla rodičům, že pokud mají s výukou problém, mohou odejít. Respondentka se po první třídě zhroutila psychicky i fyzicky. Tehdy přemýšlela o tom, zdali neodejde ze školství: *„Stačí jeden rodič a kazí ti chuť učit.“*

V prvním roce praxe byla ze sebe velmi zklamaná: *„Věci nefungovaly tak, jak jsem si představovala. Dávala jsem do učení hodně energie, ale ta se mi občas nevracela zpět.“* Od té doby, co problémoví rodiče odešli, se konečně začíná ve třídě cítit bezpečně a svou práci si užívá. *„Dnes bych se nenechala tolik rozhodit kritikou a uměla bych se mnohem více sama sebe zastat. Zpočátku to bylo obtížné, protože jsem sama o sobě pochybovala.“* Paní učitelka se také potýkala s kázní. *„Chtěla jsem mít s dětmi přátelský vztah, ale potom jsem zjistila, že to tak úplně nejde.“* Žáci neměli z domova naučené vzorce chování a základní návyky. Velmi jí pomohla celoroční motivace, která žáky donutila, aby pravidla dodržovali. Při řešení těchto problémů měla od školy výbornou podporu. Dostala uvádějící učitelku a radila se i s ostatními učiteli. *„Bez pomoci kolegů bych to nezvládla.“* Při vstupu do praxe ji překvapilo, že děti občas vůbec nechápaly, co jim říkala. *„Žákům jsem něco vysvětlovala a říkala jsem jim, že na jednu stranu je to dobré, ale na druhou stranu špatné. A jedna holčička se mě zeptala: „Na jakou stranu? Na pravou, nebo na levou? To jsem se musela opravdu zasmát.“*

V současné době stále řeší problémy s kázní, které vyplývají z různého složení žáků. Ve třídě má žáka cizince, jednoho chlapce s Aspergerovým syndromem a dalšího s opožděným nervovým vývojem, který má občas záchvaty vzteku. Jeho chování často rozhodí kázeň celé třídy. Jedna dívka stále posílá děti proti sobě a říká jim ošklivé věci. Paní učitelka neví, jak má s žáky pracovat, aby ve třídě nevznikaly konflikty. Společně s paní psychologkou se snaží posilovat vazby, které by bořily třídní skupinky, zkouší všechno možné. Také neví, co má dělat se dvěma žáky, o které se rodiče vůbec nestarají. Často nemají pomůcky, nenosí domácí úkoly, jsou zanedbaní.

Fakulta ji připravila velmi dobře na didaktiku, ale nepřipravila na práci s kázní žáků a na komunikaci s rodiči. „*Myslím si, že by bylo dobré, kdyby šel každý student po absolvování studia na rok dělat asistenta. Načerpal by spoustu nápadů, mohl by střídát třídy, vidět různé vyučovací styly a neměl by primární zodpovědnost za třídu. Nástup do praxe by byl potom jednodušší.*“ Paní učitelka by se chtěla dále vzdělávat v informačních a komunikačních technologiích, v práci s problémovými žáky a zapracovat více na své důslednosti. Budoucí učitelé by si měli dobře vybírat školu, kam nastoupí, protože podpora pedagogického sboru je velmi důležitá. „*Pro začínající učitele je hrozně důležité si uvědomit, že ne všechny hodiny mohou být dokonalé, připravené. Protože vyčerpaný učitel je naprosto nejhorší učitel! Měli by se naučit vzdát se perfekcionismu, jinak je to cesta do pekel. Spokojit se s tím, že hodina byla dostatečně dobrá a že učitel splnil její cíl. Neklást na sebe zpočátku moc velké nároky, protože člověk se musí vyrovnat s velkým množstvím jiných věcí.*“ Začínající učitelé by také měli nastavit pravidla rodičům, protože zpočátku mají tendenci si učitele velmi nárokovat.

10.2.2. Rozhovor č. 2

Charakteristika respondenta: Žena, 25 let, učí prvním rokem na Praze-západ.

Paní učitelka učí prvním rokem a má čtvrtou třídu se 17 dětmi. Nejvíce se obávala zodpovědnosti a také toho, aby nebyla chaotická a nedělala žákům ve věcech zmatek. Třídu před nástupem trochu znala, protože s ní byla třikrát na škole v přírodě. Její obavy se praxi neprojeví, ale měla problémy s administrativou, nad kterou trávila

hodně času. „*V prvním měsíci praxe jsem se potýkala také s tím, aby mě děti přijaly, bylo těžké přebírat třídu po velmi zkušené a dobré paní učitelce. Někteří žáci nejdříve vůbec nechtěli přijmout, že budou mít jinou paní učitelku, nebylo to pro ně jednoduché. Postupem času si na mě ale zvykli.*“ Respondentka se nesnažila paní učitelku kopírovat, dělala vše podle sebe. Jen organizační věci neměnila, aby to pro žáky nebyl takový šok. S rodiči vycházela od začátku velmi dobře. Na první schůzce byla velmi nervózní, ale dokázala na všechny otázky vhodně zareagovat. Plánování na výuku jí nečinilo potíže. „*Osobní život je pro mě důležitý, a proto jsem si hned od začátku říkala, že každá hodina nemůže být dokonalá.*“ Paní učitelka dokázala oddělovat práci od osobního života, tudíž nikdy nepřemýšlela o tom, že by ze školství odešla. Toto povolání naplnilo její očekávání.

Na škole ji překvapilo dobré materiální zajištění a to, že si může dělat věci hodně po svém. Mají k dispozici všechny materiály zdarma a také dostává na každé čtvrtletí peníze, za které může nakoupit jakékoliv výtvarné potřeby. Škola proplácí i literaturu. Při nástupu ji zklamal plat a také vedení, které je trochu laxní. Ostatní kolegové jsou však vstřícní a se vším jí vždy pomáhají.

V současné době řeší problém s chlapcem, který je ve třídě nejslabší, nenosí úkoly a neustále lže. „*Chtěla jsem po rodičích, aby došli se žákem na vyšetření, ale je s ním velmi těžká domluva, protože jsem je nikdy ani neviděla. Vše vyřizuje babička, která toho hodně naslibuje, a pak se nic neděje.*“ Paní učitelka se bude muset obrátit na ředitele školy. Také stále řeší vztahy mezi dívkami. „*Znáš to, jeden den se spolu baví a druhý zase ne.*“

Fakulta ji nejvíce připravila na výuku anglického jazyka, a také si chce dodělat anglický jazyk pro druhý stupeň. Budoucím učitelům by poradila, aby měli ve věcech systém a řád a našli si svou filozofii – co od dětí budou vyžadovat. Dále je důležité hned od začátku oddělovat práci od osobního života.

10.2.3. Rozhovor č. 3

Charakteristika respondenta: Žena, 27 let, učí třetím rokem na Praze 6.

V prvním roce praxe učila paní učitelka druhou třídu s 25 dětmi, dnes má třídu první. Nejvíce se obávala kázně žáků, protože se na ně byla před nástupem do praxe podívat a zjistila, že jsou velmi neukázněni. Předchozí paní učitelka byla velmi hodná, nenastavila žákům žádná pravidla, děti jí tykaly, byly zvyklé vykřikovat. Tyto obavy se v praxi naplnily. Na začátku to bylo s žáky velmi těžké. *„Dlouho jsem je učila, aby mi netykali a říkali mi paní učitelko.“* Respondentka zkusila všechny možné metody, radila se s kolegyněmi. Jedny jí říkaly, že má dávat poznámky, jiné upřednostňovaly pozitivní motivaci formou odměn. Paní učitelka se rozhodla pro kombinaci. Dávala jim poznámky, ale také odměňovala dobré chování. K ukázněnosti pomohla i jasná pravidla. *„Další zlom nastal asi tehdy, když jsem si na třídu zvykla a začala jsem ji mít ráda. Potom mě začali mít rádi i žáci. Vzájemný vztah byl velmi důležitý.“* Po dvou měsících se chování zlepšilo. Dále se dotazovaná obávala rodičů, ale nakonec s nimi vycházela dobře. Občas však narážela na to, že chtěli, aby dělala věci tak jako přechází paní učitelka. Také jí radili, co je pro žáky nejlepší. *„Někdy jsem měla pocit, že si rodiče myslí, že když chodili do základní školy, jsou na ni odborníci, tudíž vědí všechno lépe než já.“* V něčem jim vyhověla, ale byly věci, na které nepřistoupila. *„Rodiče například chtěli, abych jim psala slovní hodnocení, tak jsem ho začala psát. Nebo chtěli, abych chodila s dětmi o přestávce na školní hřiště, tak jsme začali chodit na školní hřiště.“* Jako každý začínající učitel měla i ona strach z první třídní schůzky. Vůbec nevěděla, jak ji má vést a byla nervózní. *„Rodiče ze mě byli trochu vyděšení, vůbec nevěděli, že jsem paní učitelka, mysleli si, že jsem žákyně deváté třídy. Když jsem se postavila před tabuli, slyšela jsem, jak zalapali po dechu.“* Třídní schůzka nakonec proběhla hladce. Problém měla pouze s jednou maminkou. Její syn byl středem pozornosti, vychováván jako tenisová hvězda. Byl sobecký, neuměl s dětmi vycházet a ony ho neměly rády. *„Jeho maminka mě obvinila, že je to moje chyba, psala mi ošklivé emaily, a dokonce na mě křičela před školou.“* Tento problém se nevyřešil, protože se to odehrálo na konci školního roku a maminka na žádnou domluvenou schůzku nepřišla. *„Asi se zalekla, protože jsem s tím obeznámila vedení školy a chtěla jsem k tomu přizvat“*

i výchovnou poradkyni. “ Paní učitelka se také potýkala s administrativou. S řešením všech problémů jí pomáhala uvádějící učitelka a kolegyně. „Bylo to neuvěřitelné, samy se mi nabízely, jestli nepotřebuji s něčím pomoci, aniž bych je o to žádala. Učila jsem se od nich každou minutu. “

První dva měsíce neměla paní učitelka žádný osobní život, výuku plánovala až do noci. Přípravy moc efektivní nebyly, jelikož nedokázala odhadnout, kolik času jednotlivé aktivity zaberou. *„Tři týdny po nástupu jsem se vdávala a stěhovala, bylo to nejhorší období mého života. Odnoslo to i mé zdraví. Na nohou se mi udělaly velké modřiny, přestala jsem skoro chodit. Doktoři se obávali, že to bude něco vážného, ale po podzimních prázdninách, kdy jsem se uklidnila, potíže odezněly. Zjistilo se, že to bylo jen ze stresu. “* Důvodem těžkého začátku mohlo být i to, že chtěla být dokonalá učitelka. *„Na fakultě mi všichni říkali, že budu dobrá učitelka, ale tam jsem se na jednu hodinu připravovala 14 dní, a teď jsem měla učit 22 hodin týdně. Nemohla jsem se smířit s tím, že mi to ze začátku nešlo, byl to pro mě velký šok. “* Paní učitelka měla ve třídě také na hospitaci paní zástupkyni. *„Ta hodina se mi vůbec nepovedla. Tehdy jsem si říkala, jestli nemám skončit. Pochybovala jsem o tom, zdali jsem se vůbec měla stát učitelkou. “*

Respondentku překvapilo, že jí škola nedala peníze vůbec na nic. Stále něco kupovala a vyráběla, protože neměla žádnou výzdobu z předchozích let. Také ji šokovalo, že k ní žáci neměli úctu. *„Když jsem jim řekla, aby šli něco udělat nebo napravit, koukali na mě a čekali, co se bude dít. Také jsem měla pocit, že mě vnímají jako kamarádku, nebo jako služku. Překvapilo mě, že děti nejsou z domova zvyklé prosit a děkovat. “* Žáci byli nesamostatní a z domova zvyklí na standard. *„Měli pocit, že kolem nich budu skákat jako jejich maminka. Musela jsem je učit slušnému chování, myslela si, že děti jsou jiné. “*

Dnes má ve třídě asistenta k žákovi, který je na vozíčku. Zpočátku pro ni bylo těžké si na asistenta zvyknout. (Tento problém bude podrobněji rozepsán v pozorování.) Paní učitelku v současné době také trápí a zatěžuje komunikace s rodiči. *„I přesto, že mají rodiče týdenní plány, kde je napsané, co vše budeme probírat, jaké máme domácí úkoly atd., stále mi volají i v noci a denně dostávám tak osm emailů. “*

Fakulta ji připravila dobře didakticky, ale vůbec nebyla připravená na nekázeň žáků a na integraci. „*Libilo by se mi, kdyby přišla na fakultu nějaká paní učitelka z praxe a vyprávěla, jak řeší problémy s nekázní, co jí funguje.*“ Dále postrádala znalosti ohledně administrativy, např. psaní tematických nebo individuálních vzdělávacích plánů. V první třídě nevěděla, jak má správně naučit žáky číst a psát a jak pracovat s levákem. Chtěla by se více dívat na zkušené učitele a brát od nich inspiraci. „*Nejpřínosnější pro mě bylo, když jsem si našla praxi sama a dělala týden asistentku. Jen díky tomu jsem přežila první měsíc.*“ Také by uvítala, kdyby mohla na fakultě při praxi vidět alespoň jednu třídní schůzku. Chce se více vzdělávat v problematice integrovaných žáků a plánuje jít na kurz výuky čtení a psaní. Učitelům by poradila, aby se naučili oddělovat práci od osobního života.

10.2.4. Rozhovor č. 4

Charakteristika respondenta: Žena, 28 let, učí druhým rokem na Praze 12.

Paní učitelka učila v prvním roce první třídu s 20 žáky, dnes má třídu druhou. Obávala se, jak bude vycházet s rodiči, ale její obavy byly zbytečné. „*Vystupovala jsem sebevědomě, nedala jsem jim prostor, aby mi do práce mluvili a oni to respektovali. Naopak mi ve spoustě věcí pomohli, například nám koupili do třídy projektor.*“ Největší problémy měla s celkovou organizací, a také nevěděla, kolik času věnovat konkrétním činnostem. Řešila, jak dlouho s dětmi vydržet v adaptační fázi na školu a kdy začít s učením. Velmi ji podporovala uvádějící učitelka, kolegyně, a také se radila na metodických setkáních. Pokud by učila znovu první třídu, setrvala by v adaptační fázi déle než měsíc. „*Člověk si neuvědomí, jak velká zátěž to pro děti musí být, aby si zvykly, kde sedí, kam mají kdy jít, kde se co nachází atd. Myslím si, že tím jak sama ještě děti nemám, jsem po nich vyžadovala již od začátku poměrně velkou míru zodpovědnosti, což se mi teď vrací v dobrém, ale pro některé žáky to bylo asi těžké, protože byli ještě hraví, nebyli tak dozrálí a připravení na školu.*“ Ve třídě je rozdíl mezi nejmladším a nejstarším žákem rok a 4 měsíce, a to se při výuce projevovalo. „*Znovu jsem instrukce neopakovala, takže pokud neudrželi pozornost, museli si to potichu zjistit od kamaráda, byli za svou práci zodpovědní.*“ Respondentka si musela také zvyknout na spolupráci s asistentkou a rodilými mluvčími. Administrativa pro ni byla velmi vyčerpávající.

Plánování na výuku ji nikdy moc nezatěžovalo, protože chtěla mít také osobní život. Domů odcházela v prvním měsíci praxe poměrně brzy a nikdy nepřemýšlela nad odchodem ze školství. V přístupu k profesi si vzala inspiraci od uvádějící učitelky. „*Dokázala mě nasměrovat správným směrem, abych neřešila hlouposti, ale podstatné věci.*“ Paní učitelku zklamaly vztahy na pracovišti, které by mohly být lepší. Doposud nezná všechny kolegy z prvního stupně. Momentálně řeší problém se dvěma žáky, kteří mají obtíže se čtením. Oba patří ve třídě k těm mladším. Jednomu nevyhovuje genetická metoda a druhá dívka má potíže se zrakovou diferenciací písmen. Respondentka spolupracuje se školní psycholožkou, žáky doučuje. Začínají se zlepšovat.

Fakulta ji velmi dobře připravila na matematiku a na metody RWCT. Ocenila by lepší přípravu na český a anglický jazyk, výtvarnou a hudební výchovu. Myslí si, že její hodiny nejsou tak promyšlené a integrované, jak by mohly být, v tom se chce zlepšit. Plánuje se více vzdělávat v informačních a komunikačních technologiích. Začínající učitelé mají pro dobrou spolupráci rodiče o všem informovat a moc je nezaměstnávat. Pokud budou chtít, aby některé úkoly dělali s dětmi, musí jim dát na to více času, jinak je rodiče budou proklínat.

10.2.5. Rozhovor č. 5

Charakteristika respondenta: Žena, 27 let, učí prvním rokem na Praze 6.

Paní učitelka učí prvním rokem a má první třídu, kde je 22 žáků. Obávala se zodpovědnosti, aby dětem nezpůsobila trauma, aby chtěly do školy chodit, aby je všechno naučila a byla spravedlivá atd. Také měla obavy z komunikace s rodiči, ale ty se nenaplnily, vychází s nimi velmi dobře. První měsíc řešila problém s chlapcem, který je sociálně znevýhodněný, stále do někoho vráží, kope, lže a odmlouvá. Důvodem je špatné rodinné zázemí, ale také to, že byl osm měsíců nemocný, proto neumí s dětmi vycházet. „*Vyřešila jsem to tak, že jsem mu založila notýsek, a když někomu ublíží, napiši mu to tam. Maminka mu potom doma za to něco zakáže a dodnes to funguje. Pomalu se učí, co může a co ne.*“ Také se potýkala s individualizací, protože obzvlášť v první třídě je každý žák na jiné úrovni. Velký problém respondentce činila i administrativa. O odchodu z profese nikdy nepřemýšlela, tato práce ji naplňuje. Při vstupu do praxe ji překvapili rodiče, kteří jsou bezproblémoví, vděční a nadšení. Dále

nevěřila tomu, že ji děti budou tak bezmezně poslouchat a uznávat. Respondentku naopak zklamaly vztahy v učitelském kolektivu, které jsou navenek dobré, ale učitelé se moc nechťejí dělit o své zkušenosti, nápady a inspiraci. Paní učitelka velmi dobře spolupracuje s kolegyní, která je také v prvním ročníku, společně se radí a předávají si inspiraci.

V současné době řeší kázeň dalšího žáka, který hodně lže a neustále se ostatním dětem posmívá. Tatínek tvrdí, že doma je to v pořádku. *„Je těžké mluvit s rodiči o problémech jejich dětí, když vidíš, že se chovají podobně. Je to beznaděj.“* Také si často nedokáží připustit, že jejich dítěti něco nejde. Jedna dívka měla zpočátku problémy s učením, ale maminka se snažila hledat příčiny v jiných věcech. Např. že má špatnou známku, protože cvičení bylo špatně okopírované, nebo že slyšela jiná slova, než paní učitelka diktovala, proto je napsala špatně atd.

Dotazovaná má problém s jednou kolegyní z paralelní třídy, která musí být ve všem první. *„Asi to začalo tím, že se urazila, protože nebyla moje uvádějící učitelka. Chtěla, abych byla pod ní, jelikož ona je ta zkušená. První týden v září mi řekla, abych se ještě nezačínala s dětmi učit, že se to v prvním týdnu nedělá. Poslechla jsem ji, ale potom jsem zjistila, že ona hned začala, aby měla před mojí třídou náskok. Nad tím mi zůstával rozum stát.“*

Fakulta ji velmi dobře připravila na výuku matematiky a na hudební výchovu. Paní učitelka by chtěla být více důsledná, systematická a mít pořádek ve věcech. Dále se chystá vzdělávat v metodách RWCT a udělat si kurz dramatické výchovy.

10.2.6. Rozhovor č. 6

Charakteristika respondenta: Žena, 25 let, učí prvním rokem na venkovské škole.

Paní učitelka učí první rok první třídu, kde je 14 dětí, z toho 12 dívek a 2 chlapci. Před nástupem do praxe se obávala spolupráce s rodiči žáků, tato obava se bohužel naplnila. Z první třídní schůzky byla velmi nervózní. V paralelní třídě učí zkušený učitel, ke kterému chtělo mnoho rodičů. Zejména maminky žáků z rozvedených rodin chtěly, aby jejich děti měly mužský vzor. *„Někteří rodiče se u nás na vesnici dozvěděli, že jsem začínající učitelka, a z tohoto důvodu ke mně nechťeli jít.“*

Před třídními schůzkami šli automaticky do třídy k panu učiteli, i když měli být u mě. Po třídních schůzkách volali paní ředitelce, že mě nechtějí, jedni si dokonce byli stěžovat na obci, která s tím nemá nic společného.“ Ředitel školy nakonec některým rodičům vyhověl. S rodiči vychází paní učitelka v současné době dobře. Jsou velmi komunikativní a třídní schůzky jim trvají někdy i tři hodiny. V prvním měsíci praxe se respondentka potýkala také s administrativou. Další problém se objevil až druhý měsíc, kdy žáci začali zlobit, porušovali pravidla, zkoušeli, kde je hranice. Paní učitelka upozornila na nekázeň rodiče a žáci se po dvou týdnech zklidnili. Také měla potíže s výukou anglického jazyka. Byli hodně pozadu, za pět měsíců zvládli probrat jen dvě lekce. „Byla jsem z toho zoufalá. Neustále jsme vše opakovali, ale oni to stále neuměli, už jsem nevěděla, jak je to mám naučit. Prosila jsem rodiče, aby s nimi doma trochu procvičovali, ale žáci se stejně nelepšili.“ Ani učebnice a pracovní sešity jí moc nepomohly. Byly pro žáky prvních tříd nevhodné, protože už počítaly s tím, že děti umí číst a psát. „Asi to bylo moje pochybení, chodila jsem na základní jazykovou školu a bylo pro mě nepochopitelné, že děti látku nezvládají a že jim to jde velmi pomalu. Asi jsem na ně měla vysoké nároky, ale zase jsem brala jen látku, která byla v učebnici, nic navíc jsme nedělali.“ Paní učitelka po půlroce usoudila, že měla na žáky vysoká očekávání, začala si s dětmi o hodinách více hrát a přestala učit podle učebnic. Tím v nich znovu probudila zájem a oni se na anglický jazyk opět těšili. „Důvodem, proč jsem se řídila učebnicí a celkově si s dětmi málo hrála, bylo to, že jsem se musela řídit tematickým plánem a bála jsem se, abych stihla probrat všechnu látku. Nevěděla jsem, kde mám o hodině vzít čas na doplňkové aktivity.“ I přes tyto problémy nikdy nepřemýšlela o odchodu z profese, protože učitelství je pro ni splněný sen. Vždy dokázala oddělovat práci od osobního života. Velkou oporou pro ni byli kolegové, kteří jí se vším pomáhali.

Dnes řeší problém s jednou maminkou, která je vychovatelka v mateřské škole a má tendenci paní učitelce radit, jak by měla učit. Také stále řeší pozdní příchody žáků na hodinu. „Musela jsem pohrozit rodičům, že pokud budou žáci chodit neustále pozdě, budu dávat napomenutí třídního učitele. Vždyť mají všichni školu blízko, bydlí ve vesnici.“ Další problém má s dívkou, která o hodině nedává pozor, nenosí úkoly a chybí jí pomůcky. S maminkou je těžká domluva, protože je hodně alternativní. „Kdykoliv se

s ní o tom bavím, začne na mě útočit, že prošla různými semináři a že se děti mají nechat, aby šly svou vlastní cestou, nemá se na ně tlačit. Doporučila jsem jim pedagogicko-psychologickou poradnu, ale pochybuji, že tam půjdou.“

V prvním měsíci praxe ji překvapilo, jak si dokázala poradit s kázní žáků. Dnes jsou ukáznění a pravidla dodržují. Paní učitelku zklamalo malé vybavení školy, nemají žádné pomůcky na tělesnou, hudební a výtvarnou výchovu. Fakulta ji dobře připravila na hudební výchovu a na matematiku. Do výuky by chtěla zapojovat více skupinové práce, dodnes se jí vyhýbá, jelikož jsou při ní žáci neukáznění. Také se chce vzdělávat v práci s problémovými žáky a být více trpělivá.

10.2.7. Rozhovor č. 7

Charakteristika respondenta: Žena, 25 let, učí prvním rokem na Praze 4.

Paní učitelka učí teprve od září a má čtvrtou třídu. Nejvíce se obávala toho, že neví, co ji čeká, a zda bude umět děti potřebnou látku naučit. V prvním měsíci praxe se nejvíce potýkala s výukou přírodovědy a vlastivědy, protože tyto předměty na fakultě nikdy neučila. Trvalo tři měsíce, než si děti zvykly, že jsou to předměty, na které se musí připravovat, při kterých se píší zápisy atd. Také měla problém s plánováním, jelikož nedokázala odhadnout, jak rychlé tempo žáci v určitých činnostech mají, zda se s aktivitou již někdy předtím setkali, či nikoliv. Respondentka zpočátku bojovala i s rodiči. Oproti minulé paní učitelce měla na děti nároky, psaly domácí úkoly, zpracovávaly referáty atd. To se rodičům nelíbilo. „*Občas mi přišlo, že rodiče zkoušeli, co si mohou dovolit a co vydržím.*“ Velmi ji pomohla paní zástupkyně, vše společně vyřešili na třídních schůzkách a dnes s rodiči vychází dobře. Dalším problémem byly základních návyky žáků, protože předchozí paní učitelka jim nenastavila žádná pravidla chování. Ve čtvrté třídě nebyli schopni mít na začátku hodiny připraveno, neměli kompletní úbory na tělesnou výchovu, chovali se nevhodně. „*Vykřikování a svévolné chození po třídě mi často nešlo do hlavy a ztrácela jsem s nimi trpělivost. Uvádějící učitelka mě však vždy velmi povzbudila.*“ Trvalo celé první pololetí, než se žáci vše naučili. „*Autoritu jsem měla od začátku, pokud byla situace neúnosná, dostávali*

pětiminutovky, diktáty nebo úkoly navíc.“ Paní učitelka často přemýšlela o tom, jestli se rozhodla pro správné povolání.

Při nástupu do praxe ji překvapil vstřícný přístup kolegyň a celého vedení školy, které ji neustále podporovalo. Dotazovanou zaskočilo velké množství administrativních povinností a malé možnosti školy, kde učitelé nemají možnost kopírování a na celé škole je jen jeden projektor. Také ji zklamala neukázněnost žáků.

Místo velkého množství odborných předmětů by na vysoké škole uvítala více praxí. Připravená si přišla velmi dobře z českého jazyka a matematiky. Z fakulty jí naprosto chybí znalosti o práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a o pedagogické dokumentaci, jak psát individuální, tematické plány atd. Další novinkou pro ni byla práce s asistentem pedagoga. Paní učitelce dlouho trvalo, než ho začala využívat, protože nevěděla, na co ho může zaměstnat a na co ne. Chce si udělat kurz anglického jazyka a prohloubit znalosti o metodách RWCT. Budoucím učitelům by poradila, aby se nenechali odradit rodiči žáků a aby byli trpěliví.

10.2.8. Rozhovor č. 8

Charakteristika respondenta: Žena, 25 let, učí prvním rokem na Praze 5.

Paní učitelka učí prvním rokem a má první třídu, kde je 22 žáků. Před vstupem do praxe se obávala zodpovědnosti, jestli naučí děti číst, psát a pravidlům chování. Také se bála vyučování podle metody splývavého čtení, jelikož se s ní nikdy předtím nesetkala. Tyto obavy byly zbytečné, zato velmi bojovala s některými rodiči. Jedna maminka chtěla dát své dítě k jinému učiteli, ale nebylo jí to povoleno. Z tohoto důvodu si vylévala zlost na paní učitelce. *„Obviňovala mě z toho, že jsem zkazila jejímu dítěti první den ve škole, že sedí s někým, s kým nechce, neustále si něco vymýšlela.“* Další rodič si stěžoval na to, že žáky moc přetěžuje. *„Nejvíce mě rozčílilo, když mi maminka řekla, že jsem začínající učitelka a že si zjišťovala informace u ostatních kolegů, kolik dávají domácích úkolů, a s mým přístupem nesouhlasí. Tak jsem jí řekla, že není dobré, aby její syn chodil domů z družiny v první třídě až v půl 6 večer, že možná z tohoto důvodu nestíhá dělat domácí úkoly. Pohádaly jsme se.“* Paní učitelka z toho byla špatná, protože situaci nezvládla. Nakonec bylo mamince vyhověno, protože

respondentka zjistila, že hodně dětí chodí domů z družiny pozdě, a snížila počet úkolů. Denně mají maximálně dva, a to zejména čtení a psaní. Další mamince vadilo, že její syn dostal dvojku. „Řekla jsem jí, že to žák odbyl a za tou známkou si stojím. A pokud se jí to nelíbí, může si jít někam stěžovat. Tohle mi zneprjemňovalo život, bála jsem se podívat na email, co mi zase od rodičů přišlo, byla jsem z nich úplně vynervovaná.“ Nevýhoda začínajícího učitele je, že je mladý a nezkušený, a proto na něj rodiče zkouší různé věci, třeba jestli si je jistý určitou známkou nebo jestli by neměl dělat něco jinak. „Myslí si, že je nemám co poučovat, když jsem mladá, ale já je nechci poučovat, jen chci, aby mi dali klid. Chci dělat svou práci tak, jak si myslím, že je to nejlepší. I když si člověk řekne, že si rodiče nepustí k tělu a má nějaké své zásady, tak je stejně nedokáže dodržet. Občas se s nimi pohádám, i když bych neměla.“ Kromě rodičů se paní učitelka potýkala s administrativou. První čtyři měsíce chodila domů zcela vyčerpaná a neměla vůbec žádný osobní život. „Zjistila jsem, že když je učitel unavený, žáci to poznají a jdou po něm. Když jsem unavená, nevydržím toho tolik, co normálně, moje trpělivost je mnohem menší. Chtěla bych být vždycky ta hodná, ale člověk musí občas zařvat.“ Paní učitelka zjistila, že je potřeba důslednost, protože pokud není důsledná, jsou děti, které toho využijí. Měla několik momentů, kdy chtěla tuto profesi opustit, dnes už je situace lepší. Velmi jí pomáhá uvádějící učitelka i ostatní kolegyně.

V současné době řeší problém se třemi žáky, kteří se ještě nenaučili správně číst a psát. (Tento problém bude více popsán v pozorování.) Neshody má také s jednou dívkou, která je doma středem pozornosti. Občas paní učitelce diktuje, jak by měla různé věci dělat a ve všem chce být nejlepší. „Snažím se jí ukázat, že nemůže být vždy první, ale je to těžké. Z ničeho si nic nedělá, klidně mi mluví do výuky, občas na ní musím být jízlivá. Když jí něco vytknu, jako třeba že někomu nepomohla, tak si schválně něco pro sebe začne brblat, asi chce, abych si myslela, že mě pomlouvá. Několikrát jsem jí řekla, že to nechci ve škole vidět.“

Paní učitelku překvapilo, že děti rády rozdávají, pomáhají, a tím jí ušetřují práci. Zarazilo ji vybírání peněz, protože někdy má u sebe i 50 000, a kdyby jí to někdo ukradl, musí to zaplatit ze svého. Také nemohla uvěřit tomu, že žáci nemají z domova naučené základní návyky. Při vstupu do praxe ji zklamal plat a malé materiální zajištění školy. Chtěla by více pracovat s dětmi na koberci, ale bojí se jejich neukáznenosti. Také

se chce zlepšit ve formulaci otázek, protože jim žáci občas nerozumí. Musí se naučit přijímat kritiku od rodičů.

Z fakulty byla dobře připravená na matematiku. Přála by si, aby souvislá praxe trvala déle, např. půl roku. Chce si udělat kurz anglického jazyka a zdokonalit se v informačních a komunikačních technologiích. Začínající učitelé by měli nastavit žákům i rodičům jasné hranice. *„Neměli by s rodiči navazovat žádné kamarádské vztahy, nedělá to dobrotu. Hlavně si s nimi netykat, protože oni si potom na vás dovolí mnohem více.“* Také je důležité mít nad věcmi nadhled, pevné nervy a nebrat si práci domů. *„Moje kolegyně vyjde ze školy a už o ní nemluví, to je dobré, ale já to neumím.“*

10.2.9. Rozhovor č. 9

Charakteristika respondenta: Žena, 25 let, učí prvním rokem na venkovské škole.

Paní učitelka učí druhým rokem a má první třídu. Při nástupu dostala třetí třídu s 11 žáky. Nejvíce se obávala kázně a autority. Nevěděla, jaké nastavit hranice, aby nebyla na děti moc přísná, ale aby ji braly jako paní učitelku. Tato obava se naplnila. Řešila kázeňské problémy po celý rok. Třída byla svou neukázněností proslulá. Pokud žáci něco zajímalo a bavilo, tak pracovali, ale pokud si měli o něčem pouze povídat (např. v ranním kruhu), vůbec se vzájemně neposlouchali. *„Byla jsem z toho na dně, vůbec jsem nevěděla, co mám s nimi v tu chvíli dělat, měli mě úplně na háku.“* Kázeň žáků se zlepšila, když paní učitelka připravila celoroční motivaci. Děti dostávaly za dobře odvedenou práci eura, ale pokud něco provedly, paní učitelka jim je škrtala. Jednou měsíčně byl obchod, kde si žáci mohli za eura něco koupit, ale mohli si peníze ušetřit a další měsíc si koupit něco dražšího. *„Motivací jsem zabila dvě mouchy jednou ranou. Žáci se uklidnili, a navíc jsem u nich podporovala finanční gramotnost. Také si mohli od spolužáků eura půjčit, ale poté museli nejprve splatit dluh, a proto se museli chovat vzorně.“* Paní učitelce také pomohlo, když si přečetla literaturu týkající se problémů začínajících učitelů. Uklidnilo ji, že i ostatní učitelé se potýkají s podobnými problémy a že je to normální.

S rodiči vycházela od začátku dobře, byli nadšení, že je mladá a že do hodin vnáší inovativní metody. Ale i přesto měli tendenci do výuky mluvit. *„Snažila jsem se jim vyjít vstříc, ale stála jsem si za tím, že já jsem tady odborník a sama nejlépe vím, co*

a jak je nejlepší. “ Vždy uváděla argumenty, proč si myslí, že by to tak mělo být, a tím se rodiče uklidnili. „Člověk se stejně nikdy nezavděčí všem. Pokud bych něco změnila, tak by si zase další rodiče přišli stěžovat, že jim to vyhovovalo tak, jak to bylo předtím. “ Paní učitelka se také potýkala s tím, že často zapomínala. *„Například jsem řekla, že co jsme nestihli, doděláme příští hodinu, ale další hodinu jsem si na to už nevzpomněla. V lepší variantě mi to děti samy připomněly, v horší si mě pěkně vychutnaly, nic mi neřekly, a na konci hodiny se smály, že jsem na to zapomněla. “* Dotazovaná si začala psát poznámky a dnes je to lepší. Kolegyně jí vždy byly velkou oporou. Na otázku, jestli někdy přemýšlela nad tím, že by toto povolání opustila, zazněla odpověď poněkud neformální, avšak dobře ilustrující její pocity: *„To si piš, hned první den, úplně mě to rozložilo. Děti byly hrozně neukázněné, vůbec mě neposlouchaly. Byla jsem z toho hotová. “*

V současnosti řeší stále kázeň. Příčiny mohou pramenit z vyučovacího stylu paní učitelky. *„Paní psycholožka mi řekla, že by mé hodiny měly více odsýpat. Můj styl výuky vyhovuje žákům, kteří mají rádi klid, ale jelikož je třída živější, měla bych střídat různé styly vyučování. “* Také má problémy se dvěma rodiči, po kterých chce, aby došli se svými dětmi do pedagogicko-psychologické poradny. Jeden žák má ADHD a druhý zřejmě poruchu autistického spektra. *„Nevím, jak je mám přinutit, aby tam zašli, protože jedni rodiče jsou velmi vytížení a nemají prý čas se synem do poradny zajít. Druzí si nechtějí připustit, že má žák nějakou poruchu, ale na druhou stranu požadují, aby měl ve škole úlevy. “*

Při vstupu do praxe ji nejvíce překvapilo, že si toho děti pamatují více, než čekala. Když si o něčem povídali, děti si na to při nějaké příležitosti vzpomněly. Také ji překvapilo čisté, dětské vnímání světa. *„Když měl pan prezident rozhovor v rádiu a mluvil velmi vulgárně, žáci z toho byli úplně rozhození. Necháпали, jak se to mohlo stát, že pan prezident může takhle mluvit, a když tak mluví oni, všichni jim to zakazují. Přišlo jim to velmi nespravedlivé. “* Dotazovaná by na fakultě uvítala více praxí. Dobře si přišla připravená na literaturu, na metody RWCT a na matematiku. Chtěla by si udělat kurz anglického jazyka a více prohloubit znalosti o tom, jak pracovat s hyperaktivními žáky. Na závěr paní učitelka doporučila začínajícím učitelům jednu povzbuzující radu:

„Člověk to nesmí vzdát. I když si myslí, že je ztracený a je na dně, musí se vzchopit a jít dál.“

10.2.10. Rozhovor č. 10

Charakteristika respondenta: Žena, 27 let, učí třetím rokem na Praze 6.

Paní učitelka dostala v prvním roce praxe druhou třídu s 27 žáky. Dnes je s nimi ve čtvrté třídě. *„Obávala jsem se naprosto všeho, přišla jsem si nepřipravená.“* Při první schůzce s rodiči byla velmi nervózní. *„Nejhorší pro mě bylo vyrovnat se s pocitem, že budu něco říkat rodičům o jejich dětech, když sama žádné nemám a jsem nezkušená. Nakonec jsem k tomu přistupovala tak, že jim vše jen doporučuji. Byla jsem vždy otevřená diskuzi.“* Díky tomu neměla paní učitelka s rodiči žádný problém. Zpočátku bojovala s tím, že škola měla nastavené nějaké hodnoty, s kterými ne vždy souhlasila. *„Všichni mi říkali, že musím být na děti přísná, ale já jsem to tak nechtěla, protože jako člověk taková nejsem, bylo mi to nepříjemné. Chtěla jsem být milá a přátelská, ale poté jsem sama zjistila, že aby mě děti poslouchaly, tak to tak musí být. Od doby, co jsem na ně přísnější, třída relativně funguje.“* Právě s kázní a autoritou se paní učitelka potýkala nejvíce. Někteří žáci byli velmi problémoví. *„Cítily ze mě nejistotu a hodně toho využívali. Jeden žák má od první třídy důtky, stále se vzteká, hází věcmi, bouchá do lavice, mačká žákovskou knížku.“* Respondentka na něj vyzkoušela všechno možné, ale nic na něj neplatí. (Tento problém je detailně popsán v pozorování.) Kázeň žáků se zlepšila po tom, co si to paní učitelka srovnala sama v sobě a začala si v práci více věřit.

Zpočátku byla velmi vyčerpaná. Žila jen školou, neustále o ní přemýšlela a nosila si ji domů v myšlenkách. *„Učení byl pro mě celoživotní sen, brala jsem to vždy hodně zodpovědně a nedokázala si od toho držet odstup. První rok jsem doma probrečela. Nečekala jsem, že to bude tak náročné. Milionkrát mi problesklo hlavou, jestli je to to, co chci dělat. Jednoho dne jsem si řekla, že už to takhle dál nejde, že musím začít žít a přemýšlet také o jiných věcech.“* Dnes ji práce naplňuje a o odchodu již nepřemýšlí.

V současné době řeší vztahy ve třídě, kde se začíná objevovat šikana. *„Žáci už dokáží vycítit, kdo je slabší, a začali se navázet do integrovaného žáka.“* Paní učitelka

se snaží šikaně různými způsoby předcházet, měla ve třídě přednášku od policie a chodí za nimi metodička prevence. Pomalu se to začíná zlepšovat. Při vstupu do praxe respondentku překvapila velká pomoc od kolegyně a je jí za to vděčná, protože bez ní by to nezvládla. Také nečekala, že bude muset vyplňovat tolik administrativy. Chtěla by opravovat práce rychleji, zapracovat na své autoritě a více zapojovat do výuky hry. Fakulta ji nepřipravila na nekázeň žáků. Plánuje absolvovat tělovýchovný kurz, aby načerpala inspiraci, a prohloubit znalosti, jak správně naučit žáky číst a psát, protože za rok půjde do první třídy. Začínajícím učitelům chce poradit, aby si uvědomili, že škola je jen práce. *„Já jsem školou hrozně žila a své vnitřní hodnoty jsem srovnávala s tím, jak se mi dařilo v práci. Od práce se všechno odvíjelo. Jelikož jsem si zpočátku v profesi vůbec nevěřila, nevěřila jsem si ani jako člověk. Tohle nemůžete dopustit.“*

11. Pozorování

Cílem pozorování je hlouběji nahlédnout do problémů, se kterými se tři učitelé v současné době potýkají, vidět jejich postupy při řešení a navrhnout řešení vlastní. Nejdůležitější součástí je reflexe objasňující mnohé příčiny problémů.

11.1. Pozorování č. 1

Paní učitelka (respondentka z rozhovoru č. 10) se již třetím rokem potýká s chlapcem, který má záchvaty vzteku. Účelem pozorování a následné reflexe je najít příčiny nevhodného chování a vidět souvislosti, jak žákovo chování ovlivňuje rodinné prostředí. Pozorování probíhalo ve čtvrté třídě při hodině českého jazyka a matematiky. Žáci se učí podle programu *Začít spolu*, proto výuka není členěna do 45 minutových vyučovacích jednotek, ale odehrává se v jeden a půl hodinových blocích. Ve třídě je 27 žáků, kteří sedí po skupinách.

Když jsem přišla do třídy, žák byl v klidu, s nikým si nepovídal. Záhy jsem zjistila, že to bude velmi obtížné pozorování, protože chlapec na mě neustále koukal. Ostatní děti se občas také podívaly, protože mě neznaly, ale on mě sledoval neustále. Musela jsem ho pozorovat pouze periferním viděním. V polovině hodiny si dal z boku lavice penál, abych na něj neviděla, a tak jsem si šla sednout dozadu. I přesto, že seděl v lavici u tabule, neustále se na mě otáčel. Po nějaké době jsem si všimla, že žáky provokuje a má ke všemu nějaké připomínky, ale jen tehdy, pokud ho paní učitelka nevidí, například když se otočí k tabuli. I mě si dobře hlídal. Pokud jsem se dívala jiným směrem, hned se s někým začal bavit. Jiné děti vyrušovaly nahlas, ale on vyrušoval tak, aby ho nikdo nepřistihl. Také udělal přesný opak toho, než paní učitelka řekla.

Paní učitelka: „*Sešity nejsou k tomu, aby se do nich čmáralo.*“ Chlapec do něj začne čmárat.

Paní učitelka: „*Vezměte si tužku.*“ Chlapec: „*Můžeme pero?*“

Po celou hodinu musel neustále něco dělat, nevydržel chvíli sedět v klidu. Neustále se houpal na židli, bavil se se spolužáky, otáčel dozadu, říkal nějaké poznámky, ale spíše jen tak pro sebe, hrál si s fólií, s tužkou, zarážel ji do boty, bouchal

do spolužáka atd. Když ho paní učitelka napomenula, tvrdil, že nic nedělá, odmlouval. O hodině žáci vyplňovali dotazníky. U jednoznačných položek jim paní učitelka říkala, co tam mají napsat. Chlapec se otočil na žáka, který má individuálně vzdělávací plán, a schválně mu poradil špatnou odpověď. Žák to měl potom špatně. Kromě tohoto incidentu jsem nic hodně neobvyklého nezpozorovala.

11.1.1. Reflexe paní učitelky

Chlapec je velmi inteligentní, ale také vychytralý. Hodně si dával pozor na to, že je ve třídě někdo cizí, a proto se choval slušně. Dlouho jsem nezažila, aby tak pěkně pracoval. Jeho chování je takové, že pokud mám někde nějakou slabinu, vycítí ji a využije toho. Např. pokud si nejsem s něčím jistá nebo nemám dobrou náladu, začne být protivný a zlobí. Stále si dělá něco podle sebe. Když dostane špatnou známku, dokáže ho to tak rozčítit, že vezme žákovskou knížku, hodí s ní o zem, dupe po ní, a pokud ho napomínám, ještě se to zhoršuje. Myslím si, že záchvaty jsou zapříčiněny pocitem nezdaru a selháním, např. když dostane špatnou známku, poznámku nebo si s něčím neví rady. V prvním roce praxe jsem vůbec nevěděla, co mám při záchvatu dělat. Většinou jsem chlapce odvedla ke zkušené paní učitelce, nebo do ředitelny. Vyzkoušela jsem všechny možné metody, načetla o tom hodně literatury, radila se s kolegy, zůstával po škole, dostával poznámky, ale nic nepomáhá. Je hodně citlivý na to, jak na něj zareaguju. Nejvíce se mi osvědčilo, když si ho při záchvatu nevšímám, ale je velmi těžké nenechat se tím vyvést z míry a mít od nevhodného chování odstup. Pokud jsem v klidu, většinou se také uklidní. Nemohu se věnovat jen jemu, mám ve třídě dalších 26 dětí, které na jeho záchvaty musí koukat a poté přestanou úplně pracovat. Záchvaty se neprojevují pravidelně. Vedla jsem s ním dva rozhovory, po nichž pracoval dobře, ale vždy mu to vydrželo jen krátkou dobu. Před měsícem jsem ho poslala k psychiatrovi, ale ten se mi v lékařské zprávě téměř vysmál, že je chlapec naprosto v pořádku a že to dělá naschvál. Vůbec nechápu, jak to mohl z jednoho sezení poznat. Ani jeho maminka si s chlapcem neví rady. Doma jí např. vyhrožuje, že skočí z okna, nebo pod auto. Příčina záchvatů pramení zřejmě z náročné rodinné situace. Chlapec otce nezná a maminka má roztroušenou sklerózu, ale stará se o něj dobře. Spolupracuje se mnou, je hodně komunikativní a velmi se snaží. Myslím si, že žák se nevyrovnal s odchodem

otce a bere to za svoji chybu. Jeho maminka mi říkala, že v něm vidí stejné chování jako u jeho otce, který k ní byl velmi hrubý. Do třetí třídy měl chlapec samé jedničky, ale jen z toho důvodu, že byl dostatečně chytrý. Dnes, když nedává pozor, přestává učení zvládat. Je to škoda, protože by mohl mít s přehledem samé jedničky. Jeho nepozorností si známky zhoršuje.

11.1.2. Návrh řešení

Jelikož záchvaty jsou u žáka způsobeny zřejmě pocity selhání, dle mého názoru by měla paní učitelka chlapce více chválit, aby zažíval úspěch. Také doporučuji pravidelné návštěvy u školní psycholožky. Neziskové organizace nabízejí různé preventivní programy pro problémové žáky, kde s nimi mladí lidé tráví volný čas, a také si povídají o chování ve škole. I tato cesta by mohla vést ke zlepšení.

11.2. Pozorování č. 2

Paní učitelka (respondentka z rozhovoru č. 3) má ve třídě handicapovaného žáka na vozíčku. Chlapec je bezproblémový, zpočátku se potýkala spíše s jeho asistentem. Účelem pozorování je sledovat spolupráci mezi paní učitelkou a asistentem a to, jak se žák integroval do běžné první třídy.

Při pozorování jsem viděla ukázkovou integraci. Chlapec měl svůj speciální stůl, židli a vozík, s nímž se pohyboval po třídě, pokud byla aktivita mimo lavici. Spolužáci si s ním o přestávce povídali a hráli. Chlapec byl velmi šikovný a bystrý, sám si dokázal připravit věci na hodinu. Asistenta potřeboval jen tehdy, pokud se musel přemístit na vozík, nebo pokud mu upadlo něco na zem. Protože byl na velmi dobré kognitivní úrovni, pomáhal asistent i ostatním dětem. O hodině žáci chodili po třídě, měli najít příklad, zapamatovat si ho, napsat na mazací tabulku a vypočítat. Chlapec se po třídě pohyboval na vozíku, absolutně bez pomoci asistenta. Jako jediný mohl mít tabulku u sebe. Jinak pro něj platila stejná pravidla jako pro ostatní. Poté žáci počítali v prostředí autobusu. Paní učitelka chlapce určila jako průvodčího jedné stanice. Asistent ho zvedl a posadil na malou skříňku. Byl to velmi milý muž kolem 50 let. Paní učitelce o hodině opravdu hodně pomáhal, jejich spolupráce byla velmi efektivní. Připravoval dětem

pomůcky, kontroloval, jestli dělají to, co mají, uklízel věci atd. Z pozorování vyplynulo, že integrace žáků, kteří nemají poruchy v kognitivní oblasti, je naprosto bezproblémová.

11.2.1. Reflexe paní učitelky

Chlapec se narodil se svalovou dystrofií. V rukou má třes, na nohou se neudrží, ale může s nimi hýbat, takže pokud se chce někam dostat sám, plazí se po zemi. Do třídy byl integrován báječně, je velmi společenský, kamarádský a komunikativní, děti ho mají rády. Zpočátku jsem nevěděla, jak o tom se třídou mluvit, jestli před ním, nebo ne. Když jednou chyběl, mluvili jsme o tom, že každý je jiný a že nikdo není lepší nebo horší. Bohužel v tomto případě mi nebyla poskytnuta podpora od kolegů, protože s handicapovaným žákem neměli žádné zkušenosti. Chlapec dělá vše jako ostatní, akorát při tělocviku neskáče přes švihadlo. Vždy řeknu asistentovi, jestli mu to nevadí, a on pro něj hned vymyslí jinou aktivitu, třeba si házejí s míčem. Nemusím se na integrovaného žáka nijak speciálně připravovat, je to bezproblémové. Zpočátku pro mě bylo těžké sladit se s asistentem. Chtěla jsem, aby se děti ve škole nebály a cítily dobře. Pan asistent je padesátiletý muž, bývalý voják, zvyklý dávat příkazy a být rázný. Zpočátku mi hodně mluvil do kázně. Bylo to nepříjemné, protože snižoval moji autoritu, ale tehdy jsem mu nedokázala říci, aby mi do výuky nemluvil. Jednou, když jsme šli na tělesnou výchovu, asistentovi došla trpělivost, bouchl do stolu a řekl: „Tak budete zticha, paní učitelka vám snad něco řekla ne?“ I já jsem ztuhla. Špatně to nesli také rodiče, kteří si na něj stěžovali. Měli pocit, že je na děti moc přísný, a tak ho ve třídě nechtěli. I to, že na mě celou dobu koukal, pro mě bylo zpočátku těžké. Také mi občas změnil plán hodiny. Nechtěla jsem s žáky v první třídě soutěžit, ale on to zavedl. Např. děti doběhly a já jsem jim řekla, že je chválím, že jsou šikovní, a on začal říkat, takže ty jsi první, ty druhý, třetí a čtvrtý. Nemám soutěžení ráda, nevěděla jsem, jestli nebudou plakat. Měla jsem strach, aby nebyli žáci na handicapovaného chlapce naštvaní, protože je vždy zdržel. Kupodivu se to nikdy nestalo a i on sám rád soutěží. Teď jsem ráda, že asistent soutěžení zavedl, a začínám s ním vycházet dobře, ale chvíli trvalo, než jsme si na sebe zvykli. Velmi mi pomáhá i s ostatními žáky a jsem ráda, že ho ve třídě mám.

11.2.2. Návrh řešení

Pro učitele a asistenta je důležité, aby si nejprve stanovili pravidla spolupráce. Učitel si určí, s čím mu bude asistent pomáhat, a pokud mu zasahuje do výuky až příliš, musí být schopen vyjádřit s touto situací nesouhlas. Jedině pokud budou oba sdílet stejné názory na výuku, může být tato spolupráce efektivní a přínosná pro obě strany. Jejich vzájemné sympatie se odrazí také v klimatu třídy.

11.3. Pozorování č. 3

Paní učitelka (respondentka z rozhovoru č. 8) má v první třídě tři žáky, kteří se ještě nenaučili správně číst a psát. Anička a Šimon byli dva měsíce nemocní, oba měli zlomenou nohu. Kuba nastoupil do školy o měsíc a půl později, protože ho rodiče dali na francouzské lyceum, kde to nezvládal. Účelem pozorování je vidět, s jakými problémy se žáci první třídy při čtení a psaní potýkají, a jak paní učitelka při řešení této situace postupuje.

O hodině českého jazyka jsem se zaměřila na tyto tři žáky. Nejprve četli psací písmo ze slabikáře. Anička četla psací Z jako L. Písmeno Z vůbec nedokázala pojmenovat. Šimon četl nahlas dobře, ale při společném čtení nedával pozor. Kuba si slova vymýšlel.

Kuba: „*Táto, dej mi meloun.*“

Paní učitelka: „*Kubo, nevymýšlej si, co je tam za slovo?*“

Kuba: „*Táto, dej mi kousek.*“

Poté žáci psali na mazací tabulky slova tiskacím písmem. Kuba byl nejpomalejší z celé třídy a místo slova PRAHA napsal PRHA. Šimon napsal místo slova KOLEJE KOLELE a místo slova PRAHA RABA. Anička napsala místo slova TRAMVAJ TRUMAJ. Následoval nácvik velkého psacího E. Všichni žáci byli zhruba na stejné úrovni, protože se s písmenem teprve seznamovali.

11.3.1. Reflexe paní učitelky

Kuba je hodně pomalý. Když jsem viděla rodiče, nedivím se, má to po nich. Museli s ním jít do pedagogicko-psychologické poradny, protože to na lyceu nezvládal, a tam jim řekli, ať ho vrátí do předškoláků. Oni to ale neudělali. V tom je ten problém, protože chlapec ještě není na školu připraven, nedokáže se pořádně soustředit. Šimona od ledna doučuji dvakrát týdně, ve čtení se velmi zlepšil. Cvičíme to stále dokola, ale má problém s některými písmenky, která se mu pletou. Myslím si, že se u něj možná časem objeví sluchová porucha v rozlišování písmen, protože je občas neslyší správně. Rodiče s ním doma trénují, ale ne v takové míře, jak bych potřebovala. Aničku jsem si začala na doučování brát teprve nedávno. Dva měsíce chyběla, minulý týden také. Rodiče mě naštvali, protože si vůbec nevyzvedli úkoly, takže Anička celý týden nic nedělala a je to velmi poznat. Většinu času nemá úkoly ani pomůcky. Maminka by se mi skoro klaněla, slíbí všechno, ale potom se s dcerou doma neučí. Nemám srdce je dát znovu do přípravné třídy, ale asi by to některým pomohlo.

11.3.2. Návrh řešení

Při pozorování jsem si všimla, že tyto děti občas nestíhaly, proto by jim paní učitelka měla dávat na jednotlivé aktivity více času. Velmi účinným nástrojem, který vede ke zlepšení, se jeví doučování žáků. Nicméně paní učitelka by měla rodičům připomínat, že s nimi musí trénovat také doma, aby dohnali zbytek třídy. V první třídě se často ukazuje, že některé děti nejsou na školu ještě dostatečně připravené a že by jim odklad pomohl. To ovšem s sebou nese také jisté riziko. Vrátit se znovu do přípravné třídy může být pro žáky šok. Proto je nezbytné již u zápisu velmi pečlivě zjišťovat, zdali jsou žáci na školu dostatečně vyzrálí, aby neměli v první třídě s učivem problémy.

12. Závěrečné shrnutí výsledků

Obavy začínajících učitelů byly v praxi většinou naplněny. Nejčastěji se jednalo zejména o problémy s plánováním výuky, kdy velká část učitelů trávila přípravami veškerý volný čas a pouze u deseti dotazovaných byly v prvním měsíci praxe efektivní. Dále se potýkali s autoritou a řešením nekázně žáků, komunikací s rodiči a administrativou. Tyto nejčastější problémy se potvrdily také v rozhovorech. Výzkum prokázal, že podpora začínajícího učitele ze strany pracoviště je nezbytná. Třináct respondentů dostalo přiděleného uvádějího učitele. Z tohoto zjištění vyplývá, že i když není systém uvádění povinný, zhruba alespoň polovina základních škol se snažila učitelům nástup do praxe ulehčit. Všichni dotazovaní se setkali s velkou podporou ostatních kolegů, většina z nich byla až překvapena, do jaké míry jim pedagogický sbor pomáhal.

Rozhovory odkryly další důležitý fakt, a to že největší roli při nástupu, vypořádávání se s problémy a celkovém vnímání učitelské profese hraje zejména učitelova osobnost. Každý respondent vnímal vstup do praxe jinak, někdo spíše pozitivně, jiný negativně. Bylo možné poznat různé typy lidí. Jejich osobnost, která se promítá do profese, se stejně odrážela i v rozhovoru. Už jen z toho, jak k němu přistupovali, jakým způsobem na otázky odpovídali, jak moc se svěřovali a zacházeli do detailů, by se dalo určit, o jaký typ učitele se jedná. Mohli bychom identifikovat dva základní druhy. Učitelé, kteří brali svou profesi jen jako práci, ji dovedli oddělovat od osobního života, byli sebejistí, netrávili veškerý volný čas ve škole, nebyli vyčerpaní a nepřemýšleli o odchodu ze školství, odpovídali spíše stroze, sami moc nezacházeli do detailů, vypadalo to, jako by rozhovor brali za povinnost a chtěli ho mít co nejrychleji za sebou. Druhý typ učitelů svou práci více prožíval, což se projevovalo zejména v naprosté vyčerpanosti, žádným osobním životem, negativním vnímáním profese v prvních měsících praxe, v myšlenkách na odchod, sklonem k perfekcionismu a větší zodpovědnosti. Tito učitelé byli více vstřícní, dávali najevo své pocity, zacházeli do detailů, svěřovali se s osobními věcmi a při rozhovoru panovala pozitivnější atmosféra. Bylo zajímavé pozorovat, jak se někteří učitelé postupem času pomalu dopracovávali k prvnímu popsanému typu, jelikož zjistili, že jinak je pro ně toto povolání nezvladatelné.

Kromě osobnosti učitele ovlivňovaly vstup do praxe a postoj k profesi různé faktory, které byly pomyslně rozděleny do tří oblastí. Záleželo na tom, jaké složení žáků ve třídě učitelé měli, jak vycházeli s rodiči a jakou dostali podporu od ostatních učitelů. Mnohé problémy pramenily také z nedostatečného nastavení hranic pro žáky, jejich rodiče, ale také pro učitele samotného. Různé složení dětí ve třídě zapříčinilo, že se učitelé potýkali s individualizací, zejména v prvních třídách, kde jsou žáci na velmi rozdílných kognitivních úrovních. Zde také někteří dotazovaní uváděli, že nevěděli, jak je mají naučit správně číst a psát. Kromě rozdílných intelektuálních schopností dětí se respondenti potýkali i s integrovanými žáky, kteří měli různé poruchy nejen v kognitivní oblasti, ale také v afektivní, což se projevovalo zejména jejich nekázní, se kterou měli učitelé velké potíže. Poměrně dlouhou dobu jim trvalo, než dokázali projevy nevhodného chování zmírnit. Většinou k tomu pomohla dobrá spolupráce s rodiči, metody odměn a trestů a učitelova velká trpělivost. Problém s kázní celé třídy řešili ti učitelé, kteří buď přebírali třídu, kde nebyla nastavena žádná pravidla, nebo ti, kteří byli zpočátku málo přísní a hodně kamarádští. Ke zlepšení kázně přispěla celoroční motivace, stanovená pravidla chování a vnitřní změna v přístupu samotného učitele. Dotazovaní, kteří si byli zpočátku nejistí, se více potýkali s nekázní, než ti, kteří si věřili.

Další příčinou mnohých problémů může být skutečnost, že někteří žáci se střetávají se dvěma odlišnými způsoby ve výchově, často nemají z domova naučené vzorce chování a základní návyky. Pokud jim rodiče dovolí, aby se doma chovali způsobem, který jim učitel ve škole nepovoluje, vlastně ani nevědí, jak se mají chovat. Z toho pramení i konflikty mezi učitelem a rodičem, jelikož jak se v rozhovorech několikrát potvrdilo, žáci jsou v mnohých případech kopie svých rodičů. Učitelé se dostávají do začarovaného kruhu, protože leckdy po rodičích chtějí, aby se dítě v něčem změnilo, ale zároveň vidí, že rodič je úplně stejný jako žák, a tudíž nechápe, co je špatně, a proč chce učitel něco na jeho dítěti měnit. Pro dobré vztahy s rodiči musí být milý, vstřícný a o všem je informovat. Tohle většina respondentů zvládala bez obtíží. Problém nastával tehdy, pokud pro ně učitelé nedokázali nastavit pevné hranice a pravidla, kdy a jakým způsobem je mohou kontaktovat. Z rozhovorů několikrát vyplynulo, že rodiče mají tendenci si učitele velmi nárokovat. I když s nimi měli

dotazování dobré vztahy, zpočátku jim radili, jak by měli učit, a co je pro žáky nejlepší. Učitel si musí být stoprocentně jistý v tom, co dělá, být otevřený diskuzi, ale také si stát za svým názorem a dokázat si ho před rodiči obhájit. K dobrým vztahům přispěje i to, když je učitel zbytečně nepřetěžuje. Měl by dávat žákům takové domácí úkoly, které zvládnou sami bez jejich pomoci. Dále se prokázalo, že pro dotazované je občas obtížné rodiče přesvědčit, aby zašli se svými dětmi do pedagogicko-psychologické poradny. V tomto směru jsou učitelé bezradní.

Učitel musí nastavit hranice nejen pro rodiče a pro žáky, ale také sám pro sebe. V dotaznících i v rozhovorech se respondenti shodli na tom, že je důležité umět oddělovat práci od osobního života, ale zpočátku se s tím velká část dotazovaných potýkala. Nejvíce se jim osvědčilo plánovat výuku pouze ve škole. Učitelé bojovali také s perfekcionismem. Očekávali, že budou dokonalí, ale zpočátku se jim ve škole moc nedařilo a bylo pro ně těžké to přijmout. Postupem času přišli na to, že všechny hodiny nemohou být dokonalé a že musí mít také osobní život. Pro učitele je nesmírně důležité, aby byli odpočinutí, protože jak z rozhovorů vyplynulo, vyčerpání učitelé mají mnohem menší trpělivost, nedokáží flexibilně myslet a jejich reakce na různé situace jsou občas přehnané. Všichni dotazovaní se shodli na tom, že čas, který věnují nepřímé vyučovací činnosti, je v současné době kratší než v prvním měsíci praxe. Po překonání prvního roku nikdo neuvedl, že by dnes přemýšlel nad změnou povolání.

Problémy začínajících učitelů mohou také pramenit z nedostatečné pregraduální přípravy. Někteří respondenti se shodli na tom, že když člověk v sobě učitelství nemá, žádná škola ho to stejně naučit nemůže. Pokud chceme, aby z pedagogických fakult vycházeli opravdu dobří učitelé, kteří se v praxi dokáží s všelijakými problémy vypořádat, budou schopni své žáky motivovat k učení a vybavit je klíčovými kompetencemi důležitými pro život, je nutné hledět zejména na vnitřní předpoklady jedinců již při přijímacích řízeních. Ústní pohovory konající se na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se jeví jako jedna z nejlepších cest, jak co nejlépe vhodné uchazeče vybrat. Oproti tomu přijímací zkoušky na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, kde se na tento obor dělá písemný test z českého a anglického jazyka, ale také talentové zkoušky z hudební výchovy, nic o učitelském talentu uchazečů nevypovídají. To, že člověk věci zná, ještě neznamená, že je také dokáže naučit. Toto hledisko by se mělo

zvažovat u přijímacích řízení, aby z fakult vycházeli učitelé, kteří chtějí učitelské povolání dělat, mají k němu vztah a cit.

V dotazníku uvedlo 12 učitelů, že pro ně bylo přípravné vzdělávání efektivní. Respondenti z Univerzity Karlovy se celkově cítili nejvíce připraveni na matematiku pana profesora Hejného a na metody RWCT. Učitelé by ocenili více praxe a méně teoretických předmětů. Kromě problémového chování žáků a komunikace s rodiči by fakulta měla více připravovat na integraci žáků. Skoro každý respondent měl ve třídě alespoň jednoho znevýhodněného žáka, ale zpočátku nevěděl, jak s ním pracovat. V této době musí být studium na pedagogických fakultách více propojováno se speciální pedagogikou. Shodu nalezneme také v odborné literatuře: „*Z principu integrace žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do škol a tříd běžného typu vyplývá požadavek, aby se učitelé během přípravy obeznámili aspoň s nejčastěji se vyskytujícími zvláštními vzdělávacími potřebami.*“ (Klíčová témata vzdělávání v Evropě, 2002, s. 38) Respondenti poukazovali na to, že se po celou dobu studia nesetkali také s tím, jak mají vyplňovat pedagogickou dokumentaci, jak vypracovat tematický a individuální vzdělávací plán atd.

Rozhovory poskytly také nápady pro zlepšení přípravného vzdělávání. Pár dotazovaných navrholo, že by se jim líbilo, kdyby mohli asistovat delší dobu u zkušeného učitele (např. půl roku), brát od něj inspiraci a nápady na různé aktivity, vidět, jak reaguje v různých situacích. Jelikož respondenti v dotazníku i v rozhovoru uváděli, že mají největší problémy s kázní a s komunikací s rodiči, možná právě při asistentické praxi by mohli s touto problematikou přijít do styku. Měsíční souvislá praxe je velmi přínosná, ale studenti nemají možnost se na zkušeného učitele dívat a brát od něj inspiraci, protože musí sami učit, a tím pádem si sami vyhledávají nápady na činnosti nebo se pokouší řešit problémové chování. Pokud by se stal z tohoto volitelného předmětu předmět povinný, v praxi by to začínající učitelé jistě ocenili. Jedna respondentka uvedla, že by před vstupem do praxe ráda viděla alespoň jednu třídní schůzku. Tato připomínka je velmi podnětná, protože každý učitel se třídní schůzky obával. Pokud by měli studenti šanci alespoň jednu vidět, pozorovat, co se řeší, jak učitel na rodiče reaguje, dalo by se obavě částečně předejít. Není zřejmě těžké tuto ideu zrealizovat. Postačilo by, kdyby fakulta dala požadavek základním školám, že

každý student musí vidět na souvislé praxi, nebo po ní, jednu třídní schůzku. Pro budoucí učitele by to bylo přínosné.

I v dalším vzdělávání učitelů nastaly v některých oblastech shody odrážející zejména světové trendy. Učitelé by se chtěli vzdělávat v anglickém jazyce, o který je v dnešní době velký zájem, a v informačních a komunikačních technologiích, bez nichž si dnes výuku skoro ani nedokážeme představit. *„Zavádění ICT a výuka jejího používání představují nesporně nejaktuálnější témata školské problematiky ve všech evropských zemích.“* (Klíčová témata vzdělávání v Evropě, 2002, s. 37) V dotazníku učitelé uváděli, že by chtěli zlepšit svou důslednost a trpělivost, lépe zvládat řízení třídy a řešit kázeň žáků.

Z pozorování vyplynulo, že učitelé se potýkají ještě s dalším problémem, který nikdo z nich v dotazníku ani v rozhovoru nezmínil, a tím je spolupráce s ostatními odborníky nebo organizacemi. Učitelé musí komunikovat se školním psychologem, pedagogicko-psychologickou poradnou, metodickou prevence nebo psychiatrem. Ani na tuto oblast je v pregraduálním vzdělávání nikdo nepřipraví. Reflexe respondentek v pozorování také ukázaly, že řešení problémů není často tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Každá problémová situace si vyžaduje konkrétní postup a někdy ho není jednoduché najít.

Mezinárodní výzkum TALIS ukázal, že učitelé mají největší potřebu se vzdělávat ve vyučování žáků se speciálně vzdělávacími potřebami, v informačních a komunikačních technologiích a ve zvládnutí žáků s výchovnými problémy (Starý, Dvořák, Greger, Duschinská, 2012, s. 62). Z tohoto faktu vyplývá, že problémy českých učitelů nejsou ojedinělé a že se shodují s těmi v zahraničí.

Výzkumné šetření ukázalo, že učitelé byli základní školou při vstupu do praxe velmi podporováni. Jejich problémy pramenily z nedostatečného pregraduálního vzdělávání v některých oblastech, jako je kázeň žáků, komunikace s rodiči, administrativní práce nebo práce s integrovanými žáky. Pedagogické fakulty by měly pružněji reagovat na měnící se podmínky doby a přizpůsobovat jim obsahy studijních programů.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce s pomocí odborné literatury identifikovala nejčastější problémy začínajících učitelů, které se ve větší, či menší míře projevily ve výzkumném šetření. Z dotazníků a rozhovorů vyplynulo, že začínající učitelé se potýkali s problémy, které pramenily zejména ze současných trendů ve vzdělávání, jako je integrace znevýhodněných žáků do běžných tříd, uvolněná výchova a možnost rodičů více zasahovat do vzdělávání svých dětí. Konkrétně kázeň, komunikace s rodiči a individuální přístup ve výuce patřily mezi nejčastější problémy, které začínající učitelé zmiňovali. V neposlední řadě se v prvním měsíci praxe potýkali také s plánováním na výuku a administrativou. Jak bylo zmíněno v kapitole 6, Rada EU vydala usnesení, ve kterém mimo jiné doporučuje omezit administrativu. Učitelé by tak měli více času na další vzdělávání a přípravu na výuku. Proto bychom se měli zamyslet, zdali opravdu nejde snížit množství administrativy, aby se učitelé mohli věnovat tomu nejdůležitějšímu – kvalitnímu vzdělávání populace. V rozhovorech někteří respondenti uvedli, že musí pedagogickou dokumentaci vyplňovat duplicitně – v papírové i elektronické podobě. K tomu se snad ani není potřeba dále vyjadřovat. Reflexe učitelů v pozorování ukázala, že řešení problémů se lehce popisuje, ale v praxi to není tak jednoduché, jak se zdá. Také je často nutná komunikace s odborníky nebo institucemi, bez níž není učitel schopen problém sám vyřešit.

Výsledky výzkumného šetření nebyly nijak překvapující. V učitelské profesi jsou zjištěné problémy dobře známy a v současné době některé z nich, jako je nekázeň žáků nebo integrace, často prezentovány také v médiích. Všude o nich slýháme, ale už méně hovoříme o tom, jak si s nimi mají učitelé poradit a jak jim předcházet. Proto se následující řádky budou touto problematikou zabývat.

V rozhovorech dotazovaní uváděli, že většina problémů vycházela z nedostatečné pregraduální přípravy. Na místě je však otázka, zdali mohou pedagogické fakulty připravit své studenty stoprocentně. Jelikož nástup do praxe a celkové vnímání profese je značně ovlivněno osobností každého učitele, je pro přecházení některých problémů potřeba hlavně jeho vnitřní změna v postoji k profesi. Mnozí dotazovaní se např. v prvním měsíci praxe potýkali s plánováním výuky, kdy mu

věnovali veškerý volný čas. Jedině změna přístupu učitele dokázala tento problém odstranit. Avšak pro předcházení většiny problémů je nutná mnohem zásadnější změna v celkovém systému učitelského vzdělávání. Respondenti uváděli, že z pedagogické fakulty postrádají znalosti ohledně práce s integrovanými žáky a řešení nekázně. Je zapotřebí, aby vysoké školy pružně reagovaly na podmínky doby a přizpůsobovaly jim obsahy studijních programů. V našem případě jde zejména o větší propojení obecné pedagogiky s pedagogikou speciální, protože nekázeň a integrace žáků bude neustále narůstat. Z pozorování vyplývá, že nekázeň, která je způsobena dědičností nebo speciální poruchou, se velmi těžce odstraňuje. Ve spojení s integrací je velmi důležité zmínit, že učitel se nepotýká jen se znevýhodněnými žáky, ale může mít problém také s jejich asistenty. Jedině dobře připravený a podporovaný učitel bude schopen těmto problémům čelit a snadno je řešit.

Jak jsme si uvedli v kapitole 2, kvalitu vzdělávání ovlivňuje zejména kvalita učitelů. Proto je nutné vytvořit funkční ucelený systém učitelské podpory, která bude zahrnovat stránku odbornou, legislativní i finanční. Definováním profesního standardu učitele by bylo možné jeho kvalitu hodnotit, umožňovat mu kariérní postup, a tím ho motivovat k celoživotnímu rozvoji. Systém musí zahrnovat dostatečnou podporu učitelů v pregraduálním vzdělávání, uvnitř školy (metodická sdružení, povinný systém uvádějících učitelů, asistenti pro znevýhodněné žáky), která ulehčí začínajícím učitelům vstup do praxe a bude jim poskytovat podporu nejen profesní, ale také osobní, a v neposlední řadě celoživotní rozvoj učitelů, kteří se budou neustále v problematických, nových oblastech vzdělávat. V kapitole 6.2 jsme se věnovali příkladům efektivní podpory učitelů v zahraničí. Právě zde bychom mohli čerpat inspiraci. Jedině kvalitní systém vzdělávání bude schopen připravovat kvalitní učitele, kteří budou schopni problémovým situacím předcházet, nebo je snadno řešit. Vytvoření takového systému není jednoduchá záležitost, vyžaduje spolupráci odborníků a státních orgánů, ale musíme pevně věřit, že se učitelé jednou takové podpory dočkají.

SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ

13. Použitá literatura

ČAPEK, R. *Učitel a rodič*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4640-1.

DYTRTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ, M. *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-0.

HASTINGS, N.; SCHWIESO, J. *New Directions in educational psychology: 2 Behaviour and motivation in the classroom*. Philadelphia: The Falmer Press, 1987. ISBN 1- 85000-228-2.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0219-6.

Klíčová témata vzdělávání v Evropě. Sv. 3. Brussels: EURYDICE European Unit, 2002. ISBN 2-87116-341-3.

LUKÁŠOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů (teorie, výzkum, praxe)*. Ostrava: PedF OU, 2003. ISBN 80-7042-272-6.

PÍŠOVÁ, M.; DUSCHINSKÁ, K. a kol. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.

PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem: student, praktikant, začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.

PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 5. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

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

SPILKOVÁ, V.; TOMKOVÁ, A. a kol. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.

STARÝ, K.; DVOŘÁK, D.; GREGER, D.; DUSCHINSKÁ, K. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

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

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

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

WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-034-X.

14. Internetové zdroje

FRY, S. W. First-Year teachers and induction support: Ups, downs, and inbetweens. In: *The Qualitative Report* [online]. June 2, 2007, vol. 12, iss. 2, p. 216-237 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/fry.pdf>

GOODWIN, B. Research Says/ New Teachers Face Three Common Challenges. In: *Supporting Beginning Teachers* [online]. May 2012, vol. 69, iss. 8, p. 84-85 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/may12/vol69/num08/New-/Teachers-Face-Three-Common-Challenges.aspx>

Senom, Fatiha; Abd Razak Zakaria; Shanina Sharatol Ahmad Shah. Novice Teachers' Challenges and Survival: Where do Malaysian ESL Teachers Stand? In: *American Journal of Educational Research* [online]. May, 11, 2013. vol. 1, p. 119-125 [cit. 2016-02-23]. Dostupné z: <http://pubs.sciepub.com/education/1/4/2/index.html>

TOMKOVÁ, A; SPILKOVÁ, V.; PÍŠOVÁ, M.; MAZÁČOVÁ, N.; KRČMÁŘOVÁ, T.; KOSTKOVÁ, K.; KARGEROVÁ, J. Rámec profesních kvalit učitele. In: *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2016-03-07]. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník

Vážené paní učitelky, vážení páni učitelé,

dovolte mi obrátit se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, jehož cílem je zmapovat obavy začínajících učitelů před vstupem do praxe, problémy, se kterými se v prvním měsíci potýkají, a podporu, která jim je poskytována.

Dotazník je anonymní, všechny Vámi poskytnuté údaje budou využity pouze ke zpracování diplomové práce. Předem děkuji za Vaši ochotu a čas strávený při vyplňování dotazníku.

Pohlaví

- a) muž
- b) žena

Bývalý student/ka Pedagogické fakulty

- a) Univerzity Karlovy v Praze
- b) Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

1. Z čeho jste měl(a) před vstupem do praxe obavy a proč?
2. Shodovaly se Vaše obavy s realitou? Pokud ne, s jakými jinými problémy jste se v praxi potýkal(a)?
3. Dostal(a) jste přiděleného uvádějícího učitele? Pokud ano, byl užitečný? Napište, s čím Vám pomáhal. Pokud ne, podporovali Vás ostatní kolegové?

4. Byly Vaše přípravy na výuku v prvním měsíci praxe efektivní? Pokud ne, v čem?
5. Připravila Vás fakulta na vstup do praxe? V čem byla prospěšná? Co jste se musel(a) naučit sám(sama) až v praxi?
6. Co byste chtěl(a) do budoucna na sobě v této profesi zlepšit?

Příloha 2 Polostrukturovaný rozhovor – návodné otázky

1. Jak dlouho učíte?
2. Jakou třídu jste učila v prvním roce praxe?
3. Čeho jste se obávala před vstupem do praxe a proč?
4. Naplnily se Vaše obavy v praxi?
5. S jakými problémy jste se v prvním měsíci praxi potýkala?
6. Jak jste je řešila?
7. Jak dlouho problémy přetrvávaly?
8. Pomáhal Vám někdo s jejich řešením?
9. Dostala jste přiděleného uvádějícího učitele? Byl pro Vás užitečný?
10. Jak jste byla přijata učitelským sborem a vedením školy? Pomáhali Vám ostatní kolegové?
11. Co Vás při nástupu do školy příjemně překvapilo?
12. Co Vás zklamalo?
13. Byly chvíle, kdy jste chtěla tuto profesi opustit?
14. Řešíte ve škole nějaké problémy i dnes? Jak je řešíte?
15. Připravila Vás fakulta na vstup do praxe? V čem ano, v čem ne?
16. Naplnilo toto povolání Vaše očekávání, nebo jste o profesi učitele měla jiné představy?
17. V jakých oblastech byste se chtěla dále vzdělávat?
18. Na co byste se před vstupem do praxe více zaměřila dnes? Máte nějakou radu pro začínající učitele?