

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problémy začínajících učitelů

Problems of novice teachers

Magdaléna Poláchová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. st. základní školy

2020

Odevzdáním této diplomové práce na téma Problémy začínajících učitelů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 26. 4. 2020

Ráda bych tímto poděkovala doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. za vedení diplomové práce, odbornou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala při vypracování diplomové práce. Děkuji všem začínajícím učitelům, kteří byli ochotní a věnovali svůj čas na vyplnění dotazníkového šetření nebo poskytnutí rozhovoru. V neposlední řadě děkuji celé své rodině, svému manželovi za podporu a velkou míru trpělivosti.

ABSTRAKT

Diplomová práce s názvem Problémy začínajících učitelů řeší úskalí začínajících učitelů při prvních letech jejich praxe a poukazuje na existující formy podpory, které jsou mladým učitelům v prvních letech k dispozici. Teoretická část popisuje, koho lze považovat za začínajícího učitele a přípravu začínajících učitelů v česku a zahraničí. Dále vymezuje klíčové pedagogické či profesní kompetence a problémy, které začínající učitelé při vstupu do profese pocítují. Nabízí různé formy, jak těmto problémům čelit a poukazuje na možné formy podpory, které mají začínající učitelé k dispozici. Empirická část analyzuje konkrétní problémy začínajících učitelů, které na začátku jejich profese nastaly. Analýza je vedena metodou dotazníkového šetření sedmdesáti začínajících učitelů a metodou rozhovorů se dvěma začínajícími učitelkami ze stejné základní školy. Cílem obou metod je především zjistit problémy začínajících učitelů, které vnímali v prvních třech letech praxe a zda se tyto problémy shodovaly s jejich obavami, které pocítovali před vstupem do profese. Dále zjišťuje, zda byla učitelům v prvních letech praxe k dispozici nějaká forma podpory a zda tato pomoc byla dostačující, případně ve kterých oblastech učitelům pomohla nejvíce. Zjišťuje i kompetence, kterými by měl budoucí učitel disponovat, aby zvýšil efektivitu jeho pedagogické činnosti. Empirická část porovnává výsledky jednotlivých metod výzkumu, které směřují k výzkumnému cíli.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, učitelská profese, stres, příprava, první kroky, podpora, zkušenosti starších, syndrom vyhoření, praxe.

ABSTRACT

The diploma thesis with the title Problems of beginning teachers. This deals with the issues of beginning teachers during their first years of practice and it also points out the existing forms of support which are available to young teachers in their first years. The theoretical part describes who can be considered a beginning teacher and the preparations of beginning teachers in Czech Republic and abroad. It defines key pedagogical and professional competence problems that new teachers experience at the start of their career. It offers solutions on how to deal with common issues and it also points out the forms of support which is available. The empirical part analyses specific problems which can appear at the start of their careers. Methods used for this analysis consisted of a questionnaire of 70 new teachers and the interview of 2 new teachers from the same primary school. The objective of this method is to find out the problems facing new teachers which appear in the first 3 years of their practice and to see if these issues were the same as the concerns that they had before they started teaching. It also highlights whether new teachers were offered any kind of support, if this support was satisfying and if so in which particular areas. It also finds out the competencies that every teacher should have to increase effectivity of pedagogical practice. Empirical part compares the results of each method that are directed towards the research goal.

KEYWORDS

Novice teacher, teaching profession, stress, preparation, first steps, support, experience of expert teacher, burnout, practice.

Obsah

Úvod.....	1
I. Teoretická část.....	3
1. Kdo je začínající učitel?	3
1.1 Proces stávání se učitelem.....	4
1.2 Proces stávání se učitelem v České republice a v zahraničí.....	6
1.2.1 Studijní modul na univerzitě v České republice a v Nizozemí	8
1.3 Pedagogické a profesní kompetence budoucího učitele.....	11
1.3.1 Pedagogické kompetence	13
1.3.2 Profesní kompetence	16
1.3.3 Kompetence směřující k profesnímu standardu v České republice a v jiných zemích	18
1.4 Šok z reality.....	21
1.5 Klíčové problémy pocíťované začínajícími učiteli	25
1.5.1 Učitel a stres	28
2. Pocity nejistoty u začínajících učitelů	31
2.1 Jak navázat první kontakt s žáky?	31
2.2 Plánování hodiny	32
2.3 Hodnocení žáků.....	33
2.4 Respekt kolegů, žáků a jejich učitelů	35
2.5 Pozorování žáků během hodiny	35
2.6 Kázeň žáků	36
2.7 Uvádění začínajícího učitele do profese.....	39
2.7.1 Uvádějící učitel	40
2.7.2 Mentorské programy	42
3. Důsledky problémů u začínajících učitelů	43
II. Empirická část.....	45
1. Cíl výzkumu	45

1.1 Metody výzkumu.....	45
1.2 Výzkumné otázky.....	46
1.2.1 Výzkumná otázka č. 1	46
1.2.2 Výzkumná otázka č. 2	47
1.2.3 Výzkumná otázka č. 3	48
1.2.4 Výzkumná otázka č. 4	48
2. Dotazníkové šetření.....	48
2.1 Struktura respondentů	49
2.2 Věk respondentů.....	50
2.3 Vysokoškolské vzdělání respondentů	50
2.4 Délka praxe	51
2.5 Kraj, ve kterém se škola nachází.....	51
2.6 Kapacita školy	52
2.7 Výsledky dotazníkového šetření	53
3. Hlubkový rozhovor	63
3.1 Popis hlubkového rozhovoru.....	64
3.2 Tazatelské otázky k rozhovoru.....	64
3.3 Výsledky hlubkového rozhovoru	64
4. Shrnutí výsledků výzkumných otázek.....	70
4.1 Limity výzkumu	71
4.2 Doporučení pro praxi	72
Závěr.....	74
Seznam použitých informačních zdrojů	77
Seznam příloh.....	81
Seznam obrázků v textu	82

Úvod

Samotné přibližování absolutoria u mnohých učitelů vyústuje v problém, zda vůbec do školství nastoupí, a pokud ano, přemýšlí nad tím, zda brzy po skončení studia či později. Významnou skupinou jsou studenti posledních ročníků a čerstvých absolventů, kteří pedagogickou dráhu neodmítají. Pokud učitelskou dráhu volí, nastává proces, v němž se snaží adaptovat na profesi a na podmínky spojené s praxí, v níž stojí z větší části na vlastních nohou. Uvědomují si, že začínají svoji funkci vykonávat bez zázemí učitelů a studentů, kteří jim byli k dispozici na praxích realizovaných fakultou.

Všeobecně se považuje první rok učitelovy práce ve škole za rozhodující období nejen pro utváření jeho profesních dovedností, ale i pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž své povolání vykonává. V tomto období učitelé čelí řadě úkolů, které mnohdy ani neví, jakým způsobem řešit.

Často je tento vstup do profese spojován s různými problémy začínajících učitelů. Pociťované problémy jsou zejména spojovány s tím, že absolventi vysokých škol vstupují do profese se spíše teoretickými zkušenostmi než praktickými. Mladí učitelé potřebují zejména podporu při prvních letech praxe. Nejvíce se obrací na starší kolegy, kteří disponují mnoholetými zkušenostmi a kteří jim pomoc mnohdy nabídnou.

Důsledky těchto počátečních problémů jsou občas spojovány s odchodem začínajících učitelů z profese, proto jsou nově nastupující učitelé považováni za nejohroženější profesní skupinu. Pro mě, jako budoucího učitele, jsou problémy v adaptačním období velmi zajímavé, a proto se jejich vymezení věnuji v této práci.

Diplomová práce je zaměřená na úskalí začínajících učitelů, se kterými se potýkají v prvních letech praxe. Zaměřuje se také na podporu, která je jim v adaptačním období k dispozici. Vycházela jsem z již existujícího výzkumu, který se zabývá problematikou při počáteční etapě profesní dráhy učitelů prvního roku po nástupu praxe. V této diplomové práci je provedeno dotazníkové šetření a hloubkové rozhovory, které cílí na problematiku začínajících učitelů do třetího roku praxe a jejich podporu v prvních letech.

Práce vymezuje, kdo je začínající učitel a po jakou dobu lze učitele za začínajícího považovat. Porovnává, jak probíhá příprava budoucích učitelů v České republice a zahraničí. Dále jsou vymezeny pedagogické a profesní kompetence budoucího učitele a následný šok z reality, který začínající učitelé většinou pociťují. V diplomové práci se popisují konkrétní problémy

mladých učitelů, jež se na začátku profesní dráhy objevují. Dále se definují možnosti uvádění mladých učitelů do profese, konkrétní formy podpory a oblasti, ve kterých může daná podpora pomoci. V teoretické části se vymezují důvody spojené s odchodem začínajících učitelů v prvních letech praxe.

K cíli diplomové práce přispívají výsledky z dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů.

I. Teoretická část

1. Kdo je začínající učitel?

Podstatou této kapitoly bude charakteristika začínajícího učitele, proces stávání se učitelem, popis tzv. šoku z reality a částečné vymezení problémů při profesním startu.

Pro označení nastupujících absolventů učitelských fakult se užívá termín **začínající učitel**. Podlahová (2004, s. 14) uvádí, že začínajícího učitele můžeme vyznačovat jako mladého, nezkušeného, nezralého, který dosud neovládá všechny pracovní techniky a postupy. Nebo ho naopak můžeme vidět jako perspektivního, nadšeného a nadějného. Ve své podstatě je podle Podlahové začínající učitel ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání, pedagogickou způsobilost, ale chybí mu pedagogická zkušenost.

Začínající učitel je učitel nacházející se v první z profesních vývojových fází. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních pět let profesní praxe. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306)

Šimoník (1994, s. 9) poukazuje na to, že za začínajícího učitele můžeme považovat učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Šimoník (1994) dále vymezuje, že školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy. Učitel si podle něho v tomto roce upřesňuje rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.

Podle Šimoníka (1994) v prvním školním roce začínající učitel hlavně porovnává své představy a ideály s mnohdy nepříjemnou realitou. Mladý učitel se v prvním roce tedy zaměřuje na srovnání jeho přípravy se skutečným výkonem profese a sleduje rozdíly mezi teorií a praxí.

Pro některé autory není kritický jen první rok učitelovy praxe. Například Švaříček (2007, s. 353) ve svém výzkumu vymezuje první tři roky praxe jako období, které je pro začínajícího učitele kritické a ve kterém hraje hlavní roli kontext školy a podpora k experimentování.

Je zřejmé, že se přesné vymezení období začínajícího učitele značně liší. Jistě je velmi náročným obdobím pro učitele především první rok. Učitel se musí seznámit s mnoha úkoly, na které ho nikdo nepřipravil. Musí se vyrovnat s časově náročným povoláním a určitým

způsobem propojit zaměstnání s osobním životem. I v dalších letech se neustále seznamuje a učí novým věcem.

Například jedním z těchto klíčových znaků vývoje učitele je růst jeho flexibility při reagování na různé situace, jež s sebou proces vyučování přináší. Lukas (2007, s. 371) cituje vlivný model vývoje kompetentnosti. Tento model je členěný do pěti úrovní, který představují Dreyfus a Dreyfus (1986), následovně:

- **začínající učitel** (novice), který se řídí danými pravidly a má „malý cit“ pro konkrétní situace, většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých,
- **pokročilý začátečník** (advanced beginners), který si vyučovací procesy začínající automatizovat, jeho pozornost se začíná přesunovat k celkovému vnímání procesů vyučování,
- **učitel kvalifikovaný a schopný** (competent), který má v této fázi dostatek sebedůvěry pro improvizaci ve třídě,
- **učitel velmi zdatný a schopný** (proficient), který má jasnou představu o svých možnostech, dobrou znalost svých žáků a schopnost intuitivně reagovat v různých pedagogických situacích,
- **učitel expert**, který dokáže intuitivně reagovat na různé situace, nepotřebuje pro svoji práci daná nebo naučená pravidla či postupy a mající jasnou představu o možnostech vlastních i možnostech svých žáků.

Ovšem, než student pedagogické fakulty začne být označován za začínajícího učitele a učitele jako takového, předchází tomu proces stávání se učitelem.

1.1 Proces stávání se učitelem

Podobně jako v jiných profesích, i v učitelství existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy. Podle Průchy (2002, s. 23-24) se tyto etapy od sebe liší a mají zvláštní význam. Mají se jevit tak, že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitelů, tím by měla být jeho práce kvalitnější. Nikde ale tento jev není jednoznačně prokázán. Jak uvádí Průcha (2002), dají se tyto etapy identifikovat následovně:

- **volba učitelské profese** (motivace ke studiu učitelství),
- **profesní start** (učitel – začátečník),
- **profesní adaptace** (první roky ve výkonu učitelského povolání),
- **profesní stabilizace** (zkušený učitel, učitel expert).

Stávání se učitelem je charakterizováno jako profesně biografický (vývojový) proces spočívající ve zvládnání vývojových úkolů, které se před začínajícími učiteli objevují. (Hanušová a kol., 2017, s. 19)

Podle Janíka (2017, s. 17) napomáhá procesu stávání se učitelem tzv. adaptační období, které má ulehčit přechod z přípravného vzdělávání do praxe. Adaptační období nemá učiteli pomoci pouze „přežít“ první rok praxe, ale má i rozšířit kompetence, které si začal vytvářet v přípravném období a které mají dále směřovat k praktickému výkonu profese. Proto je adaptační období považováno za důležité a nejen škola, jednotliví začínající učitelé, ale i fakulty vzdělávající učitele by měly nést určitý díl odpovědnosti za zprostředkování tohoto prostředí.

Proces stávání se učitelem je také předmětem zájmu celé řady vědních disciplín - kromě pedagogiky a v jejím rámci teorie učitelství profese, také sociologie, psychologie (zejména sociální), antropologie a další. Pokud se opřeme o analýzy Píšové a kol. (2011, 79-90) patří k nim zejména:

- perspektiva pedagogicko-didaktická, zaměřena na profesní rozvoj učitelů v rámci výuky a rozvoj jejich profesních kompetencí, tj. na to, jak se učitelé učí vyučovat, reflektují různé teoretické přístupy (Hanušová a kol., 2017, s. 21),
- perspektiva socio-pedagogická, zkoumající profesní dráhu učitelů, resp. jejich profesní život. První etapu lze označit jako „vcházení“ do profese. Toto období hraje zásadní roli v dalším směřování učitelů. V první fázi dochází k socializaci ke společnosti obecně, ale i ve vztahu k sobě samému a v pozdějších fázích učitel řeší nové výzvy,
- perspektiva socio-pedagogicko-didaktická, kdy se autoři snaží propojit poznatky o tom, jak se učitelé učí, s poznatky o tom, jak se odvíjí jejich profesní život, aby koncipovali konkrétnější modely profesního rozvoje učitelů pro celou jejich profesní dráhu,
- perspektiva pedagogicko-psychologická a sociálně-psychologická, která bere učitele jako svébytnou bytost a klade důraz na učitele jako člověka, na jeho osobnostní rozvoj – na profesionála zabývajícího se učením.

Je zřejmé, že se jednotlivé perspektivy liší. Každá z nich přispívá svým dílem k procesu stávání se učitelem. Následně je porovnána příprava učitelů u nás a v zahraničí.

1.2 Proces stávání se učitelem v České republice a v zahraničí

Přípravné vzdělávání učitelů lze chápat jako přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace.

Téměř ve všech zemích (s výjimkou některých méně rozvinutých zemí třetího světa) se dnes příprava na učitelskou profesi uskutečňuje na úrovni vyššího vzdělávání, ovšem ne vždy pro všechny kategorie učitelů. Klasifikace je založena na sjednocené nebo nesjednocené oborové a pedagogické přípravě budoucích učitelů. Existují dva typy klasifikace modelů učitelské přípravy (Bendl 2011, s. 18-19):

- **souběžný model**

V rámci tohoto modelu jsou studovány jednotlivé složky studia paralelně, tj. současně. Student, který má být budoucím učitelem studuje vybrané aprobační předměty, např. matematiku a němčinu a zároveň studuje předměty, které ho vybavují učitelskou kompetencí - pedagogické, psychologické a didaktické disciplíny, předměty tzv. všeobecného základu a praktické přípravy. (Bendl, 2011, s. 18-19) Praktického výcviku ve školách se v tomto modelu studenti obvykle zúčastní během závěrečných ročníků teoretického studia. Model je uplatňován ve většině zemí Evropské unie.

- **následný model**

V tomto modelu studují adepti učitelství nejprve první úroveň terciárního vzdělávání (univerzitního nebo neuniverzitního) v nějakém oboru (např. přírodovědném aj.). Teprve po jeho ukončení se připravují již speciálně na učitelskou profesi v dalším, pedagogickém studiu. Student nejprve vystuduje samotný obor, a poté je vzděláván v tom, jak má tento obor vyučovat ve škole, jaké jsou vývojové charakteristiky dětí, jak pracovat se třídou jako skupinou, jak diagnostikovat sociální vztahy ve třídě či jak předcházet kázeňským problémům. Stručně řečeno, v tomto modelu jsou od sebe odděleny složka předmětová a složka pedagogická. V České republice je následný model využíván pouze omezeně, např. v rámci tzv. doplňujícího pedagogického studia. (Bendl, 2011, s. 19) Hlavní praktický výcvik je zde zařazen až na závěr celého studia a musí být úspěšně absolvován předtím, než adept učitelství získá kvalifikaci. Student pracuje ve škole, vykonává povinnosti učitele přímo ve třídě, pobírá určitý plat, ale je v kontaktu se svou studijní institucí. Následný model je uplatňován např. v Německu.

Průcha (2002, s. 99) uvádí, že se oba tyto modely v některých zemích kombinují. Například v **Německu** je příprava učitelů (základních a středních škol) rozdělena do dvou fází. Studenti

se nejprve připravují na vysokých školách pedagogických (Pädagogische Hochschule), podle souběžného modelu. Po úspěšném dokončení studia a složení první státní zkoušky následuje druhá fáze přípravy, kandidáti učitelství musí absolvovat tzv. **přípravnou službu**, která je rozlišena podle druhů a stupně škol, na které se studenti připravují. Tato služba trvá obvykle dva roky, obsahuje hospitace u zkušených učitelů a samostatné placené vyučování prováděné kandidáty. Poté je završena druhou státní zkouškou, která obsahuje písemnou a ústní část, ale také zkoušku z praktického vyučování. Úspěšné zvládnutí obou zkoušek vede k získání certifikátu učitele.

V **Anglii** je realizována jiná příprava učitelů, kterou lze také považovat za efektivní. Podle Průchy (2002, s. 99-100) student, který dokončil některou formu učitelského studia a nastupuje do školy, není ještě plně kvalifikovaným učitelem, nýbrž jen nově kvalifikovaným učitelem (newly qualified teacher), v Severním Irsku pro tohoto učitele používají obdobný název – učitel začátečník (beginning teacher). Takový student musí absolvovat jeden zácvičný rok praxe (induction year), aby získal plnou učitelskou kvalifikaci. Vzdělávání mladých učitelů se většinou realizuje podle souběžného modelu. Stejně tak je uplatňován i následný model při přípravě učitelů primární školy.

V **Estonsku** se obdobně stal zácvičný rok součástí přípravy učitelů. Průcha (2002, s. 100) tvrdí, že díky získání certifikátu po ukončení učitelského studia může kandidát začít vykonávat praxi pod dohledem mentora. Teprve po úspěšném splnění uvádějícího roku získává student učitelskou licenci.

V současné době se v České republice realizuje studium většiny oborů již jako strukturované, tj. jako bakalářské a navazující magisterské studium. Výjimku představuje pouze učitelství pro první stupeň základní školy, které je realizováno v rámci pětiletého neděleného studia. V rámci přípravného vzdělávání učitelů se uplatňuje jak model souběžné přípravy, kdy odborná (oborová) a pedagogická příprava probíhá společně, tak model následné přípravy, kdy si absolventi příslušných oborů, které v rámci studia nestudují, doplňují pedagogickou (učitelskou) kvalifikaci v rámci bakalářského studia pedagogických věd, popř. v rámci celoživotního vzdělávání. Kromě souběžného a následného modelu neexistuje v České republice žádný jiný způsob přípravy učitelů. (Bendl, 2011, s. 24-25)

Ovšem podle Průchy (2002, s. 101) je překvapující, že některé vyspělé evropské země mají tuto přípravu učitelů zcela odlišnou. Zejména se liší v délce či úrovni, která je nižší nebo kratší než u nás. Například:

- v **Rakousku** jsou učitelé pro primární školy (Volksschule), pro nižší sekundární školy (Hauptschule) a speciální školy (Sonderschule) připravováni v institucích neuniverzitního terciárního vzdělávání (Pädagogische Akademie). Příprava trvá pouze tři roky.
- ve **Španělsku** se učitelé pro primární školy sice připravují na univerzitní úrovni, ale jen v délce tří let.

Bendl (2011, s. 20) uvádí ještě třetí model či variantu učiteléské přípravy. Označuje ho jako **alternativní způsoby přípravy**. V řadě evropských zemí se alternativní způsoby učiteléské přípravy vůbec nevyskytují. V zemích, kde se uplatňují, byly zavedeny hlavně kvůli nedostatku učitelů. To lze vnímat jako cestu, která je nutná k získání určitého počtu kvalifikovaných učitelů. Alternativní modely učiteléské přípravy mohou mít formu studia na částečný úvazek nebo formu tzv. distančního studia, které lze chápat jako samostudium, kdy výuka neprobíhá v učebnách, ale student se školou komunikuje prostřednictvím počítačových interaktivních programů, e-mailu nebo internetu. Například programy, které byly zavedeny ve Walesu (Graduate and Registered Teacher Programme – GRTP), spočívají v přípravě, která probíhá již během zaměstnání kandidáta učitelství. Programy také školám umožňují zaměstnávat osoby, které dosud nedisponují učiteléskou kvalifikací, přičemž se snaží doplnit jejich přípravu formou individuálně koncipovaného programu, po jehož absolvování získá učiteléský kandidát (uchazeč) status kvalifikovaného učitele.

V následující kapitole je vymezen konkrétní modul přípravného vzdělávání ve dvou odlišných zemích. Porovnáním těchto dvou modulů zjistíme, do jaké míry se liší přípravné studium u nás od přípravy budoucích učitelů v zahraničí.

1.2.1 Studijní modul na univerzitě v České republice a v Nizozemí

Inspirativní se z pohledu efektivní přípravy budoucího učitele jeví například studijní modul tzv. „**Přípravy na pedagogické situace**“ na univerzitě v Dronthu v Nizozemí. Tento modul slouží k přípravě učitelů a obsahuje předměty profesních situací. Pro představu lze uvést vybrané a okomentované typy pedagogických situací (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 38-40):

- **příprava učitele na vzdělávání**
 Budoucí učitelé se v rámci této přípravy učí využívat didaktické modely učení žáků, učí se plánovat vyučovací jednotku a používat pomůcky, kterými dosahují výchovně vzdělávacích cílů. Přitom se snaží využívat různé organizační formy práce a snaží se o diferenciaci stylů učení vzhledem k odlišnostem mezi žáky. V nacvičování těchto

situací se zaměřují na vzdělávací programy škol, ze kterých jejich plánování hodin vychází.

- **sebevzdělávání žáků a výchova odpovědnosti žáků za svoje vzdělávání**

Zde je kladen důraz na využívání metod samostatné práce žáků, které mají směřovat k podpoře jejich sebevzdělávání. Učitel by měl žáky začít vést a konzultovat s nimi na co přišli, nikoliv jim všechno předávat. Studenti učitelství se učí, jaké zvolí metody, aby byly nejen motivační, ale i aktivizační. Hledají způsoby, které by mohly vést žáka k samotnému studiu a jak jim zpříjemnit opakování a procvičování již naučených vědomostí či dovedností.

- **vedení a výchova žáků ke spolupráci, kooperaci a vzájemné komunikaci**

V rámci těchto modelových situací využívají budoucí učitelé formy skupinové práce žáků, kterou se učí zorganizovat a podporovat. Učí se jak vést žáky k odpovědnosti za svoji i týmovou práci.

- **vývoj ve vzdělávání žáků a profesní rozvoj osobnosti učitele**

Budoucí učitelé jsou vedeni k tomu, aby ve své praxi aktualizovali učivo, modernizovali vyučovací metody a postupy. K tomu přispěje jejich neustálá touha po sebevzdělávání a rozvíjení se na základě schopnosti účinné sebereflexe a hodnocení svého profesního výkonu. Prostřednictvím zpětné vazby si uvědomují, kde dělají chybu, či ve kterých oblastech se potřebují zlepšit.

- **monitoring a evaluace**

V této oblasti se student učitelství učí vytvářet si postoje ke známkování. Také se učí kontrolovat žáky a snaží se o jejich objektivní hodnocení. Nezapomíná na průběžné výsledky žáků, které k objektivnímu hodnocení přispívají.

- **výchovné problémy**

V těchto pedagogických situacích se budoucí učitel seznamuje s tím, jak řešit výchovné problémy, jak hledat jejich příčiny a jak vyhodnotit, jestli o neobvyklý jev vůbec jde. Podstatné je, aby se seznámil i s preventivními opatřeními, které existují a které můžou v dané škole nastat.

Níže je uvedený konkrétní modul přípravného vzdělávání objevující se v České republice. Magisterské studium, oboru „Učitelství pro 1. stupeň základní školy“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, je také koncipováno do šesti modulů, které vedou k profesní způsobilosti absolventa.

Tyto moduly jsou však více obecnější než u výše uvedené univerzity (Studijní plán – Karolinka, od 2006/2007):

- **modul univerzitního základu**

Kultivace všeobecného základu (zejména v oblasti humanitních věd), kultury mluveného projevu a rozvoj diskursivního myšlení (filozofie, informační technologie, cizí jazyk apod.). Student si rozvíjí logické myšlení a získává vhled do využívání informační technologie v praxi.

- **pedagogicko-psychologický modul**

Studium pedagogických a psychologických disciplín, speciální pedagogika a různé formy pedagogické praxe (úvodní pedagogická praxe, didaktika matematiky s praxí, didaktika českého jazyka a literatury s praxí, didaktika rozvoje počáteční gramotnosti s praxí a souvislá praxe). Jeho součástí je i metodologická příprava studentů, jejich zapojení do výzkumné činnosti na fakultě, příprava a vedení diplomových prací.

- **předmětový modul**

Odborný základ vyučovacích předmětů na 1. stupni základní školy, např. český jazyk a literatura, matematika, přírodověda, vlastivěda, hudební, výtvarná a tělesná výchova apod. Student se v této oblasti seznamuje s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a s výstupy jednotlivých předmětů.

- **modul oborových didaktik**

Rozvoj dovedností didaktické transformace vzdělávacího obsahu vzhledem k individuálním a věkovým zvláštnostem dětí mladšího školního věku. Modul uvádí studenty do teorie i praxe vyučování jednotlivých učebních předmětů na 1. stupni základní školy.

- **specializační modul**

Systematické studium zvolené specializace. Student si může zvolit různou specializaci, například hudební, výtvarnou, dramatickou nebo tělesnou výchovu. Ve vybrané specializaci si student prohlubuje získané znalosti a dovednosti.

- **prohlubující modul**

Další prostředek k individuální profilaci studia. Student věnuje celou kapacitu ucelené soustavy kurzů v rámci jednoho oboru, např. primární pedagogika, matematika s didaktikou. V rámci těchto modulů opět získává více zkušeností a praktických rad.

Uvedené moduly na Univerzitě Karlově se více méně shodují s modulem na univerzitě v Nizozemí. Předměty oboru se prolínají s praxí, kde si student ověřuje, co se naučil. Student

v posledním ročníku vykonává souvislé praxe, po kterých vyplňuje „**Soubor profesních kvalit**“. Soubor mu slouží k jakési reflexi, prostřednictvím které zjistí, v čem se během studia posunul dál a co naopak musí zdokonalit. Fakulta by podle mě mohla vytvořit předmět zaměřující se na komunikaci s rodiči, která se jeví jako problémová, čímž by přispěla k ještě větší efektivitě přípravy začínajících učitelů.

Huntly (2008, s. 131-132) srovnávala kompetentnost absolventů učitelství prostřednictvím výzkumu, který byl realizován v rámci regionální přípravy učitelů v Austrálii. Na základě analýzy výsledků dospěla k profesní koncepci kompetencí, ke které by příprava učitelů měla směřovat a která by se dala, podle jejího názoru, považovat za základ profesní identity učitele. Začínající učitel by měl:

- být dobře připraven k odpovědnosti za **plánování a organizaci** dění ve třídě,
- mít dobrý **profesní znalostní a dovednostní základ** a měl by ho umět využívat k usnadnění (facilitaci) učení žáka,
- umět využívat **metody kontroly a vhodné strategie vedení žáků** v procesu učení,
- dokázat vytvořit tvořivou **sociální atmosféru** a být schopen **efektivní komunikace** i s partnery školy,
- být připraven udržet si **profesní image**, tzn. profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat,
- být schopen **sebeuvědomění a sebehodnocení**, a to prostřednictvím druhých, např. kolegů učitelů.

Nelze opomenout, že je potřeba rozvíjet tyto kompetence zejména v adaptačním období, které je pro start učitelovy profese velmi důležité.

1.3 Pedagogické a profesní kompetence budoucího učitele

Štech (1994, s. 315) shrnul, že učitelská profese je profesí, v níž by učitel měl mít sám sebe pod kontrolou (tj. poznávat svoje dilemata, pronikat do vztahů s dětmi, přicházet na to, co ho vedlo k určitému pedagogickému chování apod.). Je to tedy profese, která klade na učitele mnohem vyšší nároky než na odborníky jiných, uznávanějších povolání. Proto je důležité, aby učitel disponoval určitými kompetencemi, čímž se potvrzuje, že jsou na učitele kladeny vyšší nároky.

Je zřejmé, že učitel by měl disponovat určitými kompetencemi, jež uplatňuje nejen při vyučování a výchově, ale kterými i zvyšuje svoji profesionalitu. Tyto kompetence by se měl snažit neustále rozvíjet a také se v nich zdokonalovat. Můžeme je rozdělit na dva druhy.

Pedagogické kompetence, které lze vnímat jako spíše praktické a profesní kompetence, jimž je přikládán význam směřující ke kvalitě učitele.

Kompetence, jejichž základ si učitel vytvořil v přípravném období a které lze považovat za velmi důležité pro výkon učitelské profese, jsou vymezeny Janíkem (2017, s. 18) následovně:

- **pro osobní rozvoj:** profesní znalosti, schopnost sebehodnocení a sebevzdělávání,
- **pro zdokonalování vlastní pedagogické činnosti:** plánování výuky, podpora učení, vytváření pozitivního klima ve škole a ve třídě, hodnocení průběhu a výsledků učení žáků a hodnocení vlastní výuky a její zlepšování,
- **prohlubující oblast spolupráce a účast na rozvoji školy:** sdílení a spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, komunikace a spolupráce s rodiči, komunikace a spolupráce s partnery školy.

Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány a popřípadě i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti a způsobilosti získané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti). Dalšími složkami pedagogických kompetencí jsou osobnostní vlastnosti, studentovo pojetí výuky, postoje apod. (Švec, 1999, s. 23)

Podle Šimoníka (1994, s. 36) lze zvládnutí základních pedagogických dovedností chápat jako důležitý krok učitelovy profese. Šimoník (1994) uvádí, že je potřeba umět kultivovaně vystupovat před žáky, rodiči a kolegy, pohotově reagovat na vzniklé situace, efektivně plánovat učební jednotky s využitím pomůcek, objektivně hodnotit žáky a plno dalších dovedností, díky kterým se posune dopředu.

Za základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, můžeme podle Kyriacoua (1996, s. 25-26) považovat následující:

- **plánování a příprava:** dovednosti, které uplatňujeme při výběru výukových cílů dané učební jednotky (výběr jasných cílů), dovednosti přispívající ke správné volbě obsahu, metod a struktury odpovídající tomu, co se žáci mají naučit a plánování hodiny tak, aby navazovala na dřívější výuku.
- **realizace vyučovací jednotky (hodiny):** zde jsou zařazeny dovednosti, kterými učitel vzbuzuje zájem o výuku, motivuje žáky, klade otázky různého typu a dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků.

- **řízení vyučovací jednotky** v učební jednotce využíváme takové dovednosti, které směřují k udržení pozornosti žáků, k jejich aktivitě a zájmu o dané téma (efektivní organizace činností, zpětná vazba).
- **klima třídy:** k vytvoření kladného prostředí ve třídě přispívá učitel tím, že žáky v učení podporuje a povzbuzuje, poskytuje jim zpětnou vazbu a utváří mezi nimi pozitivní vztah.
- **kázeň:** učitel uplatňuje dovednosti potřebné k udržení pořádku ve třídě, k řešení veškerých kázeňských přestupků a problémového chování.
- **hodnocení prospěchu žáků:** učitel musí disponovat dovednostmi, které jsou potřebné k hodnocení výsledků žáků (zpětná vazba pro žáky, rodiče).
- **reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):** využívá i dovednosti, kterými hodnotí vlastní pedagogickou práci a na základě toho se snaží v budoucnu zlepšit.

Vašutová (2004, s. 92) podrobně popisuje profesní kompetence jako:

Otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.

Rozlišení kompetencí jako takových existuje několik. Zaměříme se na rozdělení pedagogických kompetencí podle Švece (1999) a profesních kompetencí podle Vašutové (2004).

1.3.1 Pedagogické kompetence

Rozdělení těchto kompetencí, která vymezil Švec (1994, s. 22-23), lze zařadit do tří skupin:

a) kompetence k vyučování a výchově

Chápeme je jako základní kompetence, které každý učitel využívá k vytvoření smysluplné učební jednotky.

- **psychopedagogická kompetence**, zaměřená na představu zvolených postupů, které pomáhají motivovat žáky k učení a které jsou využívány při vyučování, případně se podílí na výchově žáků,

- **komunikativní kompetence**, které učitel využívá při komunikaci s žákem v různých pedagogických situacích,
- **diagnostické kompetence**, pomocí kterých učitel dokáže vyhodnotit žákovy vědomosti a dovednosti, jakým způsobem jich dosahuje a které přístupy učení mu vyhovují, prostřednictvím nich také vyhodnocuje, v čem je žák dobrý a vytváří si k žákovi vztah.

b) **kompetence osobnostní**

Tyto kompetence směřují k tomu, jak je učitel úspěšný ve své práci. Odpovídá nejen za své působení na škole, ale také za to, jak se rozhoduje, jak je důsledný při řešení problémových situací. Důležité je, aby učitel byl empatický k žákům, uměl s nimi komunikovat, vytvořil si přirozenou autoritu a dokázal akceptovat rodiče a kolegy.

c) **kompetence rozvíjející**

Jak už vyplývá z názvu, jedná se o rozvíjení učitele v různých oblastech. Jelikož se doba neustále vyvíjí, je potřeba, aby se i učitel ubíral touto cestou a neustále se zdokonaloval. Mezi tyto kompetence lze zařadit:

- **adaptivní kompetence**, díky kterým učitel sleduje společenské změny, dokáže se v nich orientovat a seznámí s těmito změnami i své žáky,
- **informační kompetence**, pomocí kterých ovládá a dokáže ve své práci využívat moderní informační technologie,
- **výzkumné kompetence**, umožňují učiteli využívat vědecké metody pro řešení nějakého problému a využívá je k průzkumu své pedagogické činnosti, který může vést k nalezení chyb a jeho případného zlepšení,
- **sebereflektivní kompetence**, které učitelé poskytují zpětnou vazbu, nad níž se může zamýšlet a na základě zpětné vazby změnit svoji pedagogickou činnost tak, aby byla více efektivní,
- **autoregulační kompetence**, spočívající v tom, aby se učitel snažil řídit sám sebe při činnostech, které uplatňuje v praxi, měl touhu zdokonalovat a zpestřovat jeho vyučovací styl a dovednosti pro něho typické.

Je zřejmé, že výše uvedené pedagogické kompetence se v praktické činnosti učitele prolínají. Jak předpokládá Švec (1999), jsou jádrem těchto kompetencí právě osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. (viz obr. 1)



Obrázek 1: Vztah základních skupin pedagogických kompetencí (Švec, 1999, s. 24)

Za ideální vlastnosti učitele, které nastínil Kořa (1988, s. 30-33) a kterými by měli učitelé disponovat, lze považovat následující:

- **láska k dětem a schopnost s nimi kultivovaně komunikovat**, kdy žáci dobře vycítí, zda je učitel autentickou osobností, tj. zda je učitel sám sebou a jedná s nimi férově,
- **relativní informovanost**, snažit se být dobře informovaný je důležité, protože ne vždy učitelé znají odpovědi na veškeré dotazy dítěte, a proto mohou žákovi poskytnout alespoň radu nebo doporučení, kde požadované údaje získat,
- **flexibilita**, být flexibilní značí ohebnost, schopnost se rychle přizpůsobovat měnícím se podmínkám a adekvátně na ně reagovat,
- **optimismus**, znamená sklon vidět a posuzovat učení a skutečnosti z lepší stránky je důležité nejen pro učitele, ale i pro žáky, kterým se tento vhléd snaží předat,
- **být dobrým vzorem**, protože žáci potřebují vzor dobrého učitele, který se správně vyjadřuje, chová a reaguje nejen proto, že to ovlivňuje formování jejich osobnosti, ale také kvůli tomu, že se setkají se způsoby, které budou hrát důležitou roli při jejich začlenění do společnosti,
- **důslednost**, kdy učitel musí stanovit nějaká pravidla, které žáci dodržují a stojí si za tím, co řekl,

- **jasnost a stručnost**, je důležité se umět vyjadřovat jasně a stručně jak v ústní, tak v písemné formě, to účinně napomáhá žákům, aby byli schopni dosáhnout dobré komunikace,
- **trpělivost**, kdy se učitel často snaží být vytrvalý a laskavý ke svým žákům,
- **sebejistota**, učitel by měl mít přirozenou sebedůvěrou a další.

1.3.2 Profesionální kompetence

Profesionální kompetence mají zásadní význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů apod. Jednotlivé kompetence jsou vztaheny ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, čímž jsou podrobněji specifikovány nároky na učitelskou profesi. (Vašutová 2004, s. 101-104)

Lze je vykládat jako komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí.

Prvním východiskem, jež je považováno za podstatné při vymezování profesionálních kompetencí, se stala **funkce školy**, která určuje role učitelů. Každá role spočívá na určitých profesionálních činnostech, každá činnost vyžaduje příslušné kompetence a jejich kvalita se projevuje v profesionálním výkonu učitele. Od funkcí školy lze podle Vašutové (2004, s. 101-102) odvodit následující požadavky na vzdělávání:

- **kvalifikační funkce**, která se orientuje zejména na výkon a znalosti žáků,
- **socializační funkce**, kdy se škola podílí na utváření kladných postojů u žáků, na hodnotové orientaci a na způsobech chování,
- **integrační funkce**, zde je zařazena příprava žáků pro osobní i pro veřejný život,
- **personalizační funkce**, kdy se škola podílí na podpoře individuality každého žáka.

Některé profesionální kompetence se podílejí na plnění **vzdělávacích cílů**, ty jsou druhým východiskem pro vymezení profesionalizace učitelů. Vašutová je popisuje následovně (2004, s. 102-104):

- **cíl učit se poznávat** úzce souvisí s kvalifikační funkcí školy. Tento cíl učitel realizuje skrze následující kompetence:
 - **předmětové** - zahrnuje znalosti a dovednosti učitele z aprobačních oborů,
 - **didaktické/psychodidaktické** – jedná se o plánování, hodnocení výuky, styl učení aj.,

- **pedagogické** – směřuje k podmínkám a prostředkům výchovy atd.,
 - **informatické a informační** – dovednosti pracovat s informacemi ve vyučování a umět používat informační technologie,
 - **manažerskou** – organizování a řízení výukových i mimo výukových aktivit žáků,
 - **diagnostické a hodnotící** – schopnosti hodnotit žáky, jejich projevy a zohlednit faktory, které na výsledky žáků působí (styl učení, klima třídy apod.).
- cíl **učit se žít společně s ostatními** připadá k socializační funkci školy a realizuje se pomocí následujících kompetencí:
 - **sociální** – dovednost jednat v různě složitých pedagogických situacích, porozumět jim a umět je řešit,
 - **prosociální** – znamená být připraven pomáhat těm, kteří to potřebují, umět spolupracovat s druhými aj.,
 - **komunikativní** – dovednost umět navázat a rozvíjet komunikaci s žáky, rodiči, kolegy i vedením školy,
 - **intervenční** – znamená řešení výchovných situací a umět pracovat s různorodou žákovskou populací.
 - cíl **učit se jednat**, který je spojen s integrační funkcí školy a učitel je plní pomocí následujících kompetencí:
 - **osobnostně kultivujících** – být schopen žákům vysvětlit, co se děje ve společnosti a ovlivnit tak jeho hodnotový systém,
 - **multikulturní** – rozvíjet u žáků respekt k druhým,
 - **environmentální** – znamená se aktivně podílet na ochraně životního prostředí,
 - **proevropské** – vede k podpoře výchovy k evropskému občanství apod.
 - cíl **učit se být**, který je realizovaný v rámci personalizační funkce školy a učitel tohoto cíle dosahuje pomocí těchto kompetencí:
 - **diagnostické** – umožňuje rozeznat žákovy předpoklady a na základě toho použít adekvátní vzdělávací přístupy,
 - **hodnotící** – přispívá k rozvoji sebereflexi žáků,
 - **zdravého životního stylu** – zahrnuje oblast péče o své zdraví a zdraví žáků,
 - **poradensko-konzultační** – umožňuje pomoci žákům v životní a profesní orientaci apod.

Společné pro všechny učitele jsou **osobnostní kompetence** jako psychická odolnost a fyzická zdatnost, empatie a tolerance, osobní postoje, osobní dovednosti (řešení problémů) a vlastnosti (zodpovědnost).

Rozvoj osobnostních kvalit učitelů musí být zahrnut jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v působení profesního prostředí. Vymezení profesních kompetencí lze považovat za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů.

Porovnáme-li pojetí kompetencí podle Švece (1999) a podle Vašutové (2004) je zřejmé, že se jejich vymezení nijak významně neliší. V konečné fázi jde hlavně o to, aby uměl učitel komunikovat s žáky, hodnotit jejich učební výkon, umět pohotově reagovat na standardní i neobvyklé situace, mít jasnou koncepci výchovy a vzdělávání aj.

Podle tvrzení Šťávy (2012, s. 127-128) se lze na profesní (profesionální) kompetence dívat jako na osvojování si a zdokonalování činností, které učitel provádí proto, aby dosáhl zvolených výchovně vzdělávacích cílů. To, zda učitel dosáhl vzdělávacích cílů, lze spatřit ve vědomostech a dovednostech žáků, v jejich jednání a myšlení. Tyto kompetence jsou určitým způsobem specifické, zejména dokáže-li je učitel využít při reakci na měnící se podmínky a těmto podmínkám se přizpůsobit (reakce na narušení učební jednotky nekázní žáka atd.). Proto, aby se učitel dokázal přizpůsobit těmto podmínkám, využívá většinou pedagogické schopnosti, zkušenosti, ale i své osobní vlastnosti. Profesní dovednosti dále směřují ke kvalitě učitelské činnosti.

Výše uvedené profesní kompetence vedou ke tvorbě profesního standardu.

1.3.3 Kompetence směřující k profesnímu standardu v České republice a v jiných zemích

Ve většině evropských zemí přebírá stát zodpovědnost za kvalitu učitelů a jejich vzdělávání a stanovuje normy této kvality, obvykle označované jako standardy. Jejich dosažení má význam pro vstup do profese, kvalifikovaný výkon profese a profesní nebo kariéerní rozvoj.

Ať už jsou to profesní kompetence, znalosti nebo odpovědnost učitele, jedná se o klíčové prvky kvality učitele. Vašutová (1994, s. 93) uvádí, že také u nás mají různé profese a zaměstnání detailně definovaný tzv. **profesní profil**, v němž jsou standardizovány kompetence pracovníků nezbytné pro kvalifikovaný výkon pracovních činností. Výjimkou je **učitelská profese**.

Profesní standardy lze podle Spilkové (2010, s. 25) chápat jako normy kvality vykonávání učitelské profese. Představy profesního standardu jsou formulovány na základě vnímání učitelské profese v dané zemi. Tvrdí, že standard je většinou vymezován profesními kompetencemi, které lze chápat jako soubor dovedností, znalostí, zkušeností, hodnot a postojů. Při vytváření profesního standardu jsou také klíčové pedagogické činnosti, které jsou pro kvalitní výkon v dané zemi důležité.

Vašutová (2004, s. 93-94) se spíše vyjadřuje ke vzdělávacímu standardu, jenž lze podle ní označit jako profil absolventa. Jedná se o dovednosti a znalosti, které by měl mít absolvent před vstupem do profese. U nás profil absolventa definuje vzdělávací instituce, v případě učitelů jsou to pedagogické fakulty.

Záleží na každém státu, jakou má profesní standard učitelů podobu. Mnoho zemí vymezuje požadavky, týkající se kvality učitele, v rámci funkcí učitele. Například v Belgii je několik funkcí učitele, které jsou základem pro vytváření odpovídajících znalostí, dovedností a postojů. Pro příklad funkce učitele jako průvodce žákova učení, jako experta, výzkumníka, partnera rodičů apod. Tento základ používají i v Nizozemí, kde vymezují čtyři profesní role: interpersonální, pedagogickou, organizační a roli experta. Učitel tyto role naplňuje pomocí různých typů činností, které jsou pro jeho práci důležité. Na základě toho vzniká model klíčových kompetencí, které jsou ale rozdílné pro různé stupně vzdělávání. (Spilková, 2010, s. 27)

Starý (2014, s. 118-120) tvrdí, že profesní standardy mají především v anglicky mluvících zemích již poměrně dlouhou tradici. Existující profesní standardy lze rozdělit:

- **podle profesní dráhy na standardy:**
 - **pro začínající učitele**, kde standardy popisují minimální nutnou hranici, které musí učitel dosáhnout, aby získal oprávnění vykonávat samostatně profesi učitele. Dosažení minimální hranice je povinné pro všechny začínající učitele.
 - **standardy pro zkušené učitele** v praxi, kde standardy vyjadřují podobu vynikajícího profesního výkonu. Naplňování standardů pro všechny zkušené učitele není povinné, jako je u začínajících učitelů.
- **podle míry rozpracování** se lze setkat se standardy na různé úrovni obecnosti. Jedná se o čtyři úrovně:
 - základní hodnoty vzdělávání (vize, principy),

- organizační kategorie (hlavní kategorie vynikající pedagogické práce a její znalostní báze),
- specifikační výroky (oborové znalosti),
- popis o konkrétních metodách práce (jednání učitele nebo vyučovací styl).

V Maďarsku je hodnocení práce pedagogů bráno jako sebehodnocení v rámci instituce. Hodnocení vedoucích pracovníků probíhá podle vnějšího řádu hodnocení. Zřizovatel objednává hodnocení pro své pedagogické zaměstnance od různých pedagogicko-odborově-servisních institucí. (Suchánková, 2007, s. 21-23)

Suchánková (2007) vymezuje následující všeobecné oblasti hodnocení (i když jednotlivé oblasti určí jednotlivé instituce):

- odborná způsobilost,
- vyučování,
- výchova,
- dosažené výsledky v oblasti výchovně-vzdělávací činnosti,
- pracovní morálka,
- práce přesčas,
- navázání kontaktů atd.

Cílem hodnocení je charakteristika daného stavu (v první řadě silné stránky), ale i vyvození důsledků pro budoucí práci. Velmi důležitá je zde zpětná vazba a hodnotící rozhovor. Uskutečňování hodnotícího a plánovacího rozhovoru je v Maďarsku zatím v počátečním stádiu vývoje. (Suchánková, 2007, s. 23)

Jistě stojí za pozornost i materiály, které byly vytvořeny za účelem vymezení profesních standardů v České republice. Poprvé se kvalita učitelů a profesní standard dostal do popředí v roce 2001 v dokumentu „**Národní program rozvoje vzdělání**“, označován jako Bílá kniha. Podle Spilkové (2010 s. 39) tento dokument klade důraz na proměnu školy, kde hrají důležitou roli kvalitně připravení učitelé. Dále byl v rámci grantu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zpracován projekt na „**Podporu práce učitelů**“, který se snažil zformulovat profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele. Po několika letech zřídilo Ministerstvo školství v roce 2008 skupinu akademiků k další tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, kteří na konci roku předložili rámcový dokument „**Standard kvality profese**“, jenž měl být příkladem jedné z možných verzí standardu a který měl vyjmenovat klíčové profesní činnosti, vedoucí ke kvalitnímu výkonu učitele. *Profesní*

standard je v tomto projektu chápan jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách reformy, která představovala zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. (Tomková, 2012, s. 9) K této tvorbě a vymezení profesních kvalit, obsahující jednak klíčové kompetence a jednak profesní činnosti, přispěla řada asociací učitelů a ředitelů. V roce 2009 však Ministerstvo školství proces tvorby přerušilo. Podle Spilkové (2010, s. 50) *se spekulovalo o špatné finanční situaci, kdy by stát nebyl schopen finančně ocenit práci kvalitních učitelů, a nepochopení filozofie tvorby standardu.*

Důležité však je, že na tvorbě profesních standardů pokračovaly profesní asociace a fakulty připravující učitele. Například „**Asociace profese učitelství**“, která vytvořila „**Podkladový materiál pro tvorbu standardu kvality profese učitele**“. Dále byl vytvořen „**Rámec profesních kvalit učitele**“ v rámci projektu Ministerstva školství „**Cesta ke kvalitě**“, jehož cílem je podpora škol při zkvalitnění výchovy a vzdělávání. Rámec vznikl jako podklad k tvorbě nástrojů komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality učitele. „**Rámec profesních kvalit učitele**“ důsledně navazuje na rozpracovaný „**Standard kvality profese učitele**“. (Tomková, 2012, s. 5)

Při vzdělávání učitelů pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy se pracuje se „**Souborem profesních kvalit studenta na pedagogické praxi**“, který se v mnohém podobá „**Rámci profesních kvalit učitele**“. Jde o sebehodnotící a hodnotící list při poslední souvislé pedagogické praxi studentů daného oboru. Jsou zde uvedené oblasti jako plánování výuky, komunikativní dovednosti, pozitivní klima třídy, řízení učebních procesů, hodnocení žáků, reflexe a kontext výuky a v neposlední řadě profesní rozvoj studenta. Student se po praxi v jednotlivých oblastech hodnotí od jedné do desíti, čímž si uvědomuje své posuny či věci, ve kterých se může dál rozvíjet.

Při vstupu do profese se tedy učitel zaměřuje na rozvoj kompetencí, které jsou důležité proto, aby se stal skutečným odborníkem a neustále se v jeho činnosti zdokonaloval. Těžiště jeho profesionality je zakotveno v jeho kompetencích. Někdy se však začínající učitelé snaží nejprve vyrovnat se šokem z reality, který nastává při prvních dnech praxe a až poté se zaměřují na rozvoj kompetencí. Tento šok je vymezen v následující kapitole.

1.4 Šok z reality

Student učitelství se v přípravném vzdělávání mohl vždy na někoho obrátit, měl nad sebou určitou kontrolu a získával zpětnou vazbu, při které zjistil, kde dělá chyby nebo co by bylo

vhodnější zařadit. Změna nastává, když absolvent učitelství vstoupí do praxe, jeho představy jsou v rozporu s realitou, musí se osamostatnit a vyrovnat se se skutečností, že mu již nikdo neradí.

Šimoník (1994, s. 15) také uvádí, že vstup do profese je pro začínajícího učitele velmi náročný. Zejména se učitel musí vyrovnat se záměnou rolí, ze studenta, posluchače, na kterého neustále někdo dohlížel a jemuž vždy někdo poskytl zpětnou vazbu, na učitele, který má odpovědnost za předávání odborných znalostí, rozvíjení žáků a snahu je objektivně hodnotit. Více se musí zaměřit na to, jak se obléká, chová a vyjadřuje, neboť učitelé jsou ve společnosti posuzováni podle mnohem přísnějšího měřítka než u jiných profesí. Pokud bude nějakým způsobem vyčnívat, tak to bude mít negativní důsledky nejen pro něj, ale i pro celou školu.

Urbánek (2005, s. 95-96) se k šoku z reality vyjádřil jasně. Lze jej chápat jako reakci začínajícího učitele na odlišnosti mezi situacemi, se kterými se setkal v přípravném období a situacemi týkající se setkání s aktuální realitou učitelství, s níž souvisí přísné a kolikrát i nepříjemné podmínky práce učitele ve školním prostředí. Na tuto reakci by měl být schopen učitel reagovat a snažit se s ní vyrovnat.

Podle Havlíka (1998, s. 91) se na tento proces dívat jako na **adaptační šok**. Absolvent učitelství zjišťuje, kde má ještě mezery a na co ho fakulta nepřipravila. Prožívá již zmíněný rozpor mezi vlastní představou o pedagogické činnosti a mezi reálnou situací ve škole. Setkává se s odlišnými přístupy dětí, rodičů, učitelů a vedení. Navíc se snaží tuto situaci sloučit s osobním životem a setkává se s nedostatečnými materiálními pomůckami či odlišnými přístupy k výuce na dané škole.

Už od prvního dne, kdy učitel nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, což znamená, že nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. (Průcha, 2009, s. 208)

Šimoník (1994, s. 10) si nemyslí, že se nástupní šok projevuje u všech začínajících učitelů. Spíše ho znepokojuje fakt, že velká většina učitelů očekává problémy hlavně s žáky a rodiči. Začínající učitelé nemají strach z toho, že by nedokázali efektivně naplánovat hodinu nebo že by měli nějaký problém se spravedlivým hodnocením žáků, naopak jsou pro ně největší hrozba rodiče.

Všeobecně se podle Průchy (2002, s. 26) považuje první rok učitelovy práce ve škole za období, při kterém si na vše zvyká. Také za období, při kterém si začíná utvářet profesní dovednosti a adaptuje se na prostředí, žáky, úkoly, které jsou pro jeho práci podstatné.

Janík (2017, s. 4) označuje období vstupu pro začínající učitele za klíčové a citlivé, protože jsou na začátku profesní dráhy v plném rozsahu vytížení téměř všemi učitelskými povinnostmi. Autor tvrdí, že mnohdy zažívají obtížné situace, ve kterých si mohou připadat bezradní či frustrovaní.

Dále Průcha (2002 s. 26) popisuje tento přechod do praxe a první moment jako **šok z reality** (profesní náraz) u začínajících učitelů, kteří většinou zjišťují, že nejsou náležitě připraveni, připadají si bezmocní a nevěří si, že by mohli zvládnout vše, co od nich práce ve škole vyžaduje. Tento popis se velmi podobá Havlíkovi (1998), jehož vymezení spojené s tímto šokem bylo popsáno výše.

Čeští začínající učitelé mají podle Šimoníka (1994, s. 14) při vstupu do profese problém zejména:

- **s nástupními podmínkami** začínajících učitelů, které nejsou vždy příznivé. Například jsou zklamáni z materiálního vybavení školy, které se jim zdá nedostačující nebo se špatnou organizací práce ve škole,
- **s kulturou školy**, která je nepochybně důležitá. Zde vidí problémy například v nedobrych vztazích mezi učiteli, sociální kulturou školy,
- **s neukázněným chováním**, agresivitou žáků a velkým množstvím přestupků. Také je pro začínající učitele problém, když se setkají s nezájmem žáků o školu a učení.

Začínající učitelé jsou na úvod své profesní dráhy pověřeni velkým množstvím úkolů. Proto, když se setkají s výše uvedenými problémy, není pochyb, že se cítí nepřipraveni a bezmocní. V tomto období je důležitá podpora hlavně od kolegů a vedení, která by jim s překonáním problémů mohla pomoci.

Pocity nejistoty při výkonu základních pedagogických činností bývají na začátku profesní dráhy učitele často provázeny hlavně zklamáním z předcházející přípravy na fakultě, která byla nedostačující. (Šimoník, 1994, s. 36)

Urbánek (2005, s. 96) považuje absolventovo poznávání reality praxe za velmi těžké profesní období. Nezaleží totiž jenom na tom, jak je přicházející začínající učitel vybavený, jak je psychicky odolný a jaké má očekávání. Závisí také na prostředí, do kterého vstupuje. Na všechno má vliv i určitá kvalita žáků, klima školy a případná podpora od kolegů či vedení.

U některých začínajících učitelů může šok z reality působit tak hluboce a dlouhodobě, že jim navždy znechutí učitelství povolání; u dalších se stává zdrojem odchodu z učitelství profese k jinému povolání. (Průcha, 2009, s. 210)

Průcha (2009, s. 210-211) dále uvádí na základě zahraničních autorů příčiny nástupního šoku:

- **příčiny spjaté s osobností učitelů**, zde si začínající učitelé uvědomují, že nejsou psychicky připraveni pro tuto práci. Nedokáží se vyrovnat s neukázněnými žáky, nemají dostatečné hlasové vybavení, které by jim umožnilo mluvit několik hodin denně aj. Pocity stresu jsou spojené i s osamělostí, kterou začínající učitelé pociťují po příchodu do školy. Jedná se o to, že odchází za prací třeba do jiného města a postrádají přátele, rodinu apod.
- **příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů**, které souvisí právě s nevybaveností poznatků z předchozího studia. Nemají dostatečné vědomosti a dovednosti, které jsou k pedagogickým činnostem učitele potřeba. Například se jedná o činnosti spojené s administrativní prací (vyplňování třídní knihy, výkazy, komunikace s rodiči atd.), se kterými se na vysoké škole student moc často neseťká.
- **příčiny spjaté se situacemi ve školách**, kam můžeme zařadit právě materiální nevybavenost dané školy. Zkušený učitel se s těmito problémy dokáže nějakým způsobem vyrovnat, ale pro začínajícího učitele je to mnohdy problém.

V sousedním Bavorsku a ve své podstatě v celém Německu těmto příčinám předchází tím, že vysokoškolská příprava pro výkon učitelství povolání je v Německu svou průměrnou délkou 7,1 roku nejdéší ze všech oborů. Začínající učitelé tak mají dostatek času získat nejen teoretické znalosti, ale hlavně mnoho zkušeností z praxe. (Průcha, 2009, s. 208)

Výzkum, který realizoval Botha a Rens (2018, s. 7), se zabýval zkušenostmi sto jihoafrických začínajících učitelů se šokem z reality a zjišťoval, jak se s ním vyrovnali. Autoři výzkumu doporučují vybavit studenta tak, aby byl schopný se přizpůsobit vzniklé situaci a mohl dál prosperovat, než jen prostě přežít nebo dokonce rezignovat. Slova jednoho z účastníků pro podporu začínajících učitelů jsou definovány následovně:

„Nic tě nemůže připravit. Je to velmi fyzicky a emocionálně náročné, ale naučí tě to. Každý má dobré a špatné dny, ale vždy se najdou takové dny, kdy si uvědomíte, že byste raději nikde jinde nebyli.“

Někteří účastníci uvažovali nad tím, zda chybu v nedostatečné přípravě přikládat ke své osobnosti nebo k fakultě. Jeden z účastníků tuto situaci okomentoval takto:

„Univerzita mě sice naučila akademickému obsahu, ale nenaučila mě, jak pracovat s žáky, jak řešit jejich problémy, a hlavně jak to zvládnout, aniž by nastal negativní postoj k výuce.“

Záleží na každém člověku, jak se k tomu postaví a se šokem z reality se vyrovná. Někdo přijme tuto odpovědnost v celém rozsahu a někdo je z toho v šoku do takové míry, že si neví rady. Vinu v absenci přípravy někdy učitel přikládá na stranu fakulty.

Nelze však tvrdit, že všichni začínající učitelé mají při nástupu problémy. Jsou i takoví, kteří od počátku učí na velmi dobré úrovni. Mají k tomu předpoklady a předávání zkušeností a znalostí dětem je baví. K této profesi mají cit a vidí v ní smysl. Proto lze adaptační šok spojovat s individualitou, protože pro někoho se vstup do profese zdá být obtížný a někdo jiný s ním nemá vůbec žádný problém.

Podobně se k těmto pocitům, spojené s šokem z reality, vyjadřuje i Průcha (2009, s. 211). I on se domnívá, že nejsou tyto pocity rozhodně pociťované všemi. Někteří učitelé tyto problémy vnímají negativně, pro některé zase můžou být zdrojem povzbuzení.

1.5 Klíčové problémy pociťované začínajícími učiteli

Podle Podlahové (2004, s. 26-27) začínající učitel většinou vůbec nezná prostředí, do kterého má nastoupit. Nezná ani žáky, kolegy a celkový systém školy. Proto může být při prvních učitelských krocích lehce překvapen nebo i zaskočen. Lze tyto nové situace a jevy, které neočekával nebo si je představoval jinak, spojovat opět s určitým šokem z reality. Zejména tato překvapení můžou být v následující podobě:

- obsah školního předmětu a jeho uspořádání,
- různost školních programů (konceptí),
- složení úvazku a rozvrh hodin,
- přístup uvádějícího učitele (pokud je přidělen),
- rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů,
- stav materiálního vybavení,
- rozsah administrativních a jiných povinností,
- časová náročnost učitelské práce,
- zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin,
- vztahy na pracovišti,
- výše učitelského platu a jeho skladba,
- nekázeň žáků,

- postoj rodičů ke škole,
- celková odlišnost školní skutečnosti od představ.

Šimoník (1994, s. 66) zase k těmto překvapením přidává i vysokou náročnost některých činností, na které nebyl začínající učitel připraven. Uvádí, že některé činnosti jsou obtížné a náročné i pro zkušeného učitele, natož pak začínajícího. Mezi tyto činnosti lze zařadit vztahové problémy s rodiči, žáky, problémy spojené se specifickými podmínkami školy, třídy aj. Některé výše uvedené činnosti, se kterými mají mladí učitelé problémy, spojuje s absencí přípravy na vysokoškolském studiu.

Jako zásadní překážku úspěšného profesního startu lze také považovat absenci systematické podpory. Nejedná se pouze o podporu, kterou začínající učitelé mohou nalézt u kolegů, ale i o podporu od uvádějícího učitele, jehož funkce na většině škol chybí a jehož funkce bude popsána níže. Vše se odvíjí od vedení školy, které upřesní, jak začínajícího učitele budou podporovat, zda mu přidělí uvádějícího učitele nebo má hledat podporu pouze v učitelském sboru.

Zmíněné faktory pak mohou ve svém důsledku přispívat k vyšší míře odchodu začínajících učitelů z profese (Hanusová a kol., 2017, s. 40). Z uvedeného je tedy zřejmé, že začínající učitelé jsou u nás stejně jako v zahraničí v určitých ohledech ohroženou skupinou.

Vašutová (2004, s. 43) uvádí výčet z výzkumu slovenských učitelů, kteří podchytili těchto pět oblastí problémů:

- **materiální problémy**, kam zařadili například nízké platové ohodnocení, výdaje na vlastní děti aj.,
- **osobní problémy**, mezi nimiž byla uváděna zejména únava, nedostatek volného času, zdravotní potíže, rodinné problémy apod.,
- **vztahové problémy**, které postihovaly vztah se žáky, rodiči žáků, v kolektivu učitelů a narušení vztahů s vedením,
- **pedagogické problémy** se týkaly hlavně podmínek, ve kterých učitel vykonával svoji praxi. Lze do těchto problémů zařadit vysoké počty žáků ve třídě, nedostatek materiálních pomůcek, nezájem žáků, postupy a cíle školy, aj.
- **další specifické problémy** zahrnovaly problémy občanské, politické, sociální a kulturní či specifické pedagogické.

Učitel musí tedy v prvních dnech vykonávat svoji práci v plné šíři. Nemá žádné přípravné období, při kterém by se mohl dívat, jak se postupuje na dané škole, ale naopak musí

vykonávat činnosti, na které nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů). Podle Průchy (2003, s. 306) mívá často také problémy s ubytováním dojížděním apod.

Johson a kolektiv dalších autorů (2014, s. 531-532) uvádějí shrnutí analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií a zmiňují šest oblastí, resp. výzkumem identifikovaných příčin problémů pocíťovaných začínajícími učiteli – tedy pocitů tzv. přežívání, nejistoty atd. Jedná se o tyto oblasti:

- **přípravné vzdělávání učitelů**, které nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese,
- **rozpor začínajícího učitele** mezi jejich idealistickou představou a každodenní realitou spojenou s výukou ve třídě,
- **uvádění začínajícího učitele** do praxe, kdy existuje pouze malá skupina, která projde kvalitním procesem uvádění do praxe, většina z nich je v prvním roce výuky „hozena do vody“ a učí se metodou „pokus a omyl“,
- existující **osobní i kontextové faktory**, které ovlivňují udržení úspěšných začínajících učitelů,
- **školní struktury a zavedené praktiky**, které začínajícího učitele demotivují, čímž je ochuzují o nadšení, aby mohli svoji práci tvořivě rozvíjet,
- **vedení školy** je často příliš zaneprázdněno nebo nemá dovednosti, aby účinně podporovalo začínajícího učitele.

Janík (2017, s. 18-19) zase radí, jak předcházet pocitům nejistoty u začínajících učitelů. Zejména by měla být vedle podpory socializace v adaptačním období uplatňována:

- **podpora při plánování výuky** - konzultace k dlouhodobému či krátkodobému plánování výuky, k individualizovanému plánování výuky, k přípravě mezipředmětové výuky apod.,
- **podpora při realizaci výuky** - např. týmové vyučování, kolegiální hospitace,
- **podpora při reflektování výuky**, resp. celkového pedagogického působení začínajícího učitele ve škole.

Důsledkem existujících problémů učitelů je všudypřítomný stres, a to ve škole jako v pracovním prostředí, tak ve vyučování, ve vlastní rodině a v osobním životě. Oblasti stresu je věnována samostatná kapitola.

1.5.1 Učitel a stres

Stres je většinou spojený právě s problémy, které začínající učitel na začátku své profese pociťuje. Bohužel jak tvrdí většina autorů, je tento stres podstatou práce učitelství a je těžké ho snížit či úplně vyloučit. Vašutová (2004, s. 43-44) spojuje psychickou zátěž nejen se sníženou pozorností, koncentrací nebo motivací, ale přiklání se i k názoru, že tato zátěž má značný vliv na somatický zdravotní stav daného jedince. Postupně se dostavuje únava, závratě, bolesti hlavy, nespavost, zažívací potíže apod.

Je velmi zřejmé, že když psychická zátěž působí na duševní rovnováhu učitele, tak má také velký vliv na psychiku žáků. Podle Míčka (1997, s. 13) nevyrovnaný učitel působí negativně na sebedůvěru a sebevědomí. Dítě totiž dokáže vycítit, že učitel nevykazuje žádnou důvěru k sobě samému, což následně promítne do svého vlastního jednání. Naopak podle něj se třídy, které jsou vedeny vyrovnanými a sebejistými učiteli jeví jako klidnější a nevyskytuje se zde tolik problémů. Dlouhodobě působící stres vyvolává u učitelů stav vyhasínání (neboli syndrom vyhoření, neboli burn-out efekt). Burn-out efekt je v literatuře charakterizován jako:

Vyčerpání fyzických a psychických sil, ztráta zájmu o práci, eroze profesních postojů, které se především projevují u pracovníků tzv. pomáhajících profesí (sociální pracovníci, poradci, pedagogové). Značný podíl na tomto jevu mají stres, časová náročnost povolání, administrativní zásahy, které rušivě ovlivňují práci atd. Prevencí je osvojení si technik předcházení a snižování stresu, plánování a management času, oddělení práce a osobního života, snaha o profesionální růst apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 26-27)

Dlouhodobě působící psychický tlak, časová a fyzická zátěž v učitelské profesi vede k tomu, že učitel přestává být v práci spokojen. To uvádí i Urbánek (2005, s. 132), který tento proces nazývá obdobně, tedy proces profesního vyhoření. Spojuje ho s pocity úplného psychického a fyzického vyčerpání a snížení profesionálních cílů, které si učitel nastavil.

Kořa (1998, s. 42) se vyjadřuje k burn outu, jehož překlad, tedy syndrom vyhoření, nepovažuje za šťastný. Za vhodnější označení považuje **syndrom vyhaslosti**, protože toto označení má v sobě naději, že psychické síly budou ještě obnoveny. Kdyby se totiž překládal jako syndrom vyhoření, tak by to znamenalo, že všechno propadlo zkáze a nelze to nijak obnovit, protože to, co shořelo, už nikdy zpět nevrátíme.

Ke stádiu vyhoření může dojít v několika oblastech (Vašutová, 2004, s. 45):

- **kognitivní vyhoření**, které se dotýká ztráty zájmu o vlastní pedagogickou práci a nechutenství k profesnímu sebezdokonalování, projevuje se pesimistickým působením na žáky nebo negativismem ke škole,
- **citové vyhoření**, které postihuje emocionální složku osobnosti a projevuje se stavy úzkosti, strachu a deprese, lítostivosti, podrážděnosti,
- **tělesné vyhoření**, spojeno se somatickými problémy a poruchami zdraví, například se jedná o nespavost, nechutenství k jídlu apod.,
- **sociální vyhoření**, lze identifikovat ve zhoršených kolegiálních vztazích, v konfliktech se žáky a rodiči, ve vysoké kritičnosti a nespokojenosti se svým okolím.

Není divu, že učitele, který se ocitne v některém z uvedených stádií, trápí pocit zneuznávání jeho práce a chodí do školy s nechutí i odporem. V jednotlivých stádiích se může ocitnout i začínající učitel v prvních letech své praxe. Většinou se setkává s tím, že ho daná profese nenaplnuje a cítí se, že má na víc.

Tento proces, který dosahuje některého stádia vyhoření, trvá ve většině případů mnoho let. Hennig a Keller (1996, s. 17) uvádí jednotlivé fáze, kterými by učitel musel projít před tím, než by dosáhl samotného vyhoření:

- **nadšení:** učitel má vysoké ideály a velmi se angažuje pro školu a žáky. Většinou ho těší, co dělá a chce se dál rozvíjet,
- **stagnace:** ideály, které má se mu nedaří realizovat. Začínají ho obtěžovat požadavky od rodičů, vedení školy a žáků a mění se jeho pohled na profesi,
- **frustrace:** učitel vnímá žáky negativně, na kázeňské problémy častěji reaguje donucovacími prostředky a tresty, škola už pro něj představuje jenom zklamání,
- **apatie:** mezi učitelem a žáky vládne nepřátelství. Učitel dělá pedagogické činnosti s určitou nutností jen proto, že se to po něm chce a očekává se to od něho. Tyto činnosti nedělá proto, že by chtěl,
- **syndrom vyhoření:** je dosaženo stadia úplného vyčerpání a úplné nechutenství k jeho profesi, žákům a kolegům.

Někdy se u mladých učitelů objevují stresové situace, kdy si začínají být vědomi svého neklidu, přičemž jim záleží na tom, aby tyto situace bez problémů zvládli, např. vystoupení před veřejností (s rodiči při třídních schůzkách), důležitý pohovor s ředitelem apod. Většinou stačí pouze upravit tělesné projevy a snažit se určitým způsobem ovlivnit psychiku. Proto, aby to mladí učitelé zvládli, doporučuje Míček (1997, s. 99-100) a další odborníci následující:

- **oblast tělesných projevů**, zpomalit své osobní tempo, např. zvolnit svou chůzi, zpomalit své pohyby, svá gesta apod. Stát vzpřímeně, nevěsit hlavu, tělesný postoj má vliv na jednání, uvolnit ramena, což znamená nechat je mírně poklesnout. Dýchat bráničními svaly, uvědomit si postupně celé své tělo s jeho napětími a uvolnit je.
- **opatření v oblasti psychiky**, odvrátit mysl alespoň na chvíli od probíhajících stresových okolností, mluvit zvolna, svým přirozeným hlubším hlasem, jelikož zvýšení hlasu svědčí o vnitřním napětí a použití při konfliktech.

Zásadní problém a nebezpečí v učitelství spatřujeme v obecné neschopnosti a neochotě efektivně, systémově a včas syndromu vyhoření čelit. Dá se mu ale předcházet. Henning a Keller (1996, s. 39) uvedli tři východiska ke zvládnutí, popř. prevenci stresu:

- snaha o snížení počtu stresových situací během pracovního dne,
- pokusit se zmírnit emoční vzrušení, které se dostavuje se stresem,
- snažit se změnit způsob zacházení se stresovými situacemi, které nemohu ovlivnit (například změnou postoje, užíváním relaxačních cvičení atd.).

K prevenci proti stresu se vyjadřuje i Vašutová (2007, s. 26). Uvádí, že se učitel musí umět vyvarovat stresům a musí posilovat svoji psychickou odolnost a profesní zdatnost. K tomu podle Vašutové (2007) nejvíce přispívá, jestliže učitel:

- má zdravé sebevědomí a je asertivní,
- je hrdý na svoji profesi a umí argumentovat její společenskou důležitost,
- má zájmy a koníčky realizované mimo školní vyučování,
- má dobré zázemí v rodině a životním partnerovi,
- má oporu v učitelském sboru,
- účastní se podpůrných antistresových programů,
- účastní se programů dalšího vzdělávání pro zdokonalení se v profesi.

Neustálá pohotovost, soustředění a napětí provázejí každodenní pracovní výkon učitele. Na druhé straně však pedagogické úsilí, které vede k mnoha pozitivním výsledkům, přináší pro učitele uspokojení a obohacení. (Vašutová, 2007, s. 26)

Spokojenost nebo nespojenost se v učitelské profesi objevuje v různé míře. Učitele většinou uspokojuje práce s dětmi, a to že jim mohou předávat znalosti nebo se podílet na rozvoji jejich osobností. Naopak jim nevyhovuje, když u žáků vidí nezájem o učení nebo to, že činnosti, které naplánovali, neměly tak efektivní účinek, jak si mysleli.

V následující kapitole jsou vymezeny problémy začínajících učitelů, které mají spojené se vstupem do profese.

2. Pocity nejistoty u začínajících učitelů

Vašutová (2007, s. 58) ve své publikaci *Být učitelem* uvádí, že se mnozí začínající učitelé obávají zejména toho, že nezvládnou každodenní náročné pedagogické práce a nejsou si jisti, zda vůbec budou úspěšní v ovlivňování svých žáků. Ptá-li se studentů učitelství, čeho se nejvíce obávají ve své budoucí profesi, nejčastěji uvádějí, že:

- nebudou umět navázat kontakt se žáky,
- nestihne probírat látku v hodině,
- nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích,
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka,
- nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru,
- nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů,
- žáci nebudou dávat v hodině pozor,
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí,
- žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami,
- žáci budou neukáznění.

Vašutová tyto pocity nejistoty ještě blíže popisuje a radí, jak je možné je překonat. Více těmto pocitům bude věnovaná následující kapitola, kde budou mimo jiné úryvky právě z díla Vašutové.

2.1 Jak navázat první kontakt s žáky?

Vašutová (2007, s. 58) považuje moment, kdy se učitel postaví před třídu plnou žáků, za velmi důležitý. Musí se snažit překonat počáteční trému, přičemž mu může pomoci například představení sebe a představení žáků. Efektivní je, když si například sednou do kruhu a každý o sobě řekne, jaké předměty má rád, co dělá za koníčky, co se jim nelíbí apod., čímž učitel projeví o žáky zájem a získá jejich sympatie. Také si hned můžou vytvořit společná pravidla třídy a učitel jim nastíní představu o tom, jaké budou případné postihy při jejich nedodržování. Hned od první chvíle by si měl u žáků vytvářet důvěru a vystupovat přátelsky, optimisticky, nadšeně a sebejistě. Žáci by v žádném případě neměli z učitele cítit nejistotu či strach.

Je potřeba slabosti pociťované při prvním setkání se třídou překonat a více si důvěřovat. Jde jenom o to, aby si učitelé vytvořili s žáky přátelský vztah a nastavili si určitá pravidla. Stejně jako se učitelé chtějí o žácích dozvědět všechno důležité, tak i žáci chtějí vědět všechno o učiteli. Proto se doporučuje jim tento pocit poskytnout, odbourat stres a působit jistěji.

2.2 Plánování hodiny

Podle Vašutové (2007, s. 59) mají začátečníci tendenci „předimenzovat“ hodinu. Neumí hospodařit s časem, přetahují hodinu do přestávky a důležitý závěr hodiny se mnohdy rozplyne. Je lépe si připravit méně učiva, více prostoru dát činnostem žáků a nechat si také časovou rezervu na procvičování, zpětnou vazbu, zadání domácí práce a shrnutí nebo i jiný závěr hodiny. Učební jednotku může učiteli vždy narušit nějaká nestandardní situace. Mezi takové situace patří např. žákovské žerty, nečekaná návštěva v hodině, nevolnost žáka, nefungující aktivita a jiné. V tomto případě by měl učitel působit sebejistě a s rozvahou jednat, jak bude dál pokračovat. Pokud si opravdu neví rady, jak na tyto situace reagovat, měl by požádat o radu kolegů nebo vedení.

Podle Šimoníka (1994, s. 20) trvá příprava učitele v prvním roce jeho působení průměrně 2,5 hodiny denně.

Většinou se jedná o písemné přípravy učitele, které s sebou vedou řadu výhod, jak uvedla Podlahová (2004, s. 67):

- nemusí si svou představu o hodině celou podrobně pamatovat,
- neriskuje, že něco podstatného zapomene,
- uvědomí si, čeho chce v hodině dosáhnout (stanoví si hlavní cíl i dílčí cíle),
- během hodiny se může soustředit na dění ve třídě (nemusí vzpomínat, co dál),
- může lépe sledovat časový průběh hodiny i plnění cíle (cílů) hodiny (hodina lépe ubíhá),
- vychází z ní při přípravě na další hodiny (nemusí si pracně vzpomínat, co bylo minule),
- vychází z ní při sebereflexi a hodnocení hodiny,
- může posloužit jako psychická opora – může se při nervozitě něčeho zachytit.

Pařízek (1988, s. 99-100) poukazuje na výběr a uspořádání učiva ve vyučovací hodině. K tomuto uspořádání a výběru vhodných metod, které vedou k cíli hodiny, využívá základní poznatky (pedagogické a didaktické), získané v přípravném studiu, následovně:

- umí je využít, tak aby konkretizoval cíle vyučovacích předmětů, tematického celku a vyučovací hodiny, případně jiné vyučovací formy, a to podle konkrétních podmínek a prostředků, které jsou k dispozici,
- využívá je k úpravě učiva ve shodě s pojetím vyučovacího předmětu s konkrétními podmínkami a prostředky, jež jsou k dispozici, postihuje přitom podstatu věci,
- díky nim uspořádává učivo daného předmětu tak, aby tvořilo celek, budovaný na jednotlivých principech, a uvádí je do souvislosti s učivem ostatních předmětů,
- využívá je k úpravě učiva podle vyvíjejících se společenských potřeb, podle vývoje společenského poznání a praxe.

Lze říci, že méně je v tomto případě více. Důležité je určení cílů vyučovací hodiny jednak pro učitele a jednak pro žáka. Na základě toho pak učitelé volí aktivity a pomůcky, které k těmto cílům budou směřovat. Po skončení hodiny zjistí, zda zvolených cílů dosáhli nebo ne. Písemná příprava je sice oporou, ale v praxi se často setkáváme s tím, že se budoucí učitelé na přípravu až moc zaměří a nevnímají okolí, proto se doporučuje volit hlavně již zmíněné cíle, mít připravené pomůcky, napsané zadání v učebnicích a pracovních sešitech pro lepší orientaci. To všechno vede k efektivnímu a zvolenému výsledku.

2.3 Hodnocení žáků

Pro začínající učitele je hodnocení velmi náročné. Podle Vašutové (2007, s. 59) ho až teprve zkušenosti naučí rozpoznávat odlišnosti mezi žáky, korigovat učební požadavky, správně klást otázky pro zkoušku. Největší chybou u začínajících učitelů je příliš mírné hodnocení z obav, aby se žák necítil poškozen nebo aby si začínající učitel získal přízeň žáků. Těmto chybám by se měl učitel vyvarovat a měl by se snažit být spravedlivý. Je to to nejdůležitější, co se musí začínající učitel naučit, aby veškerá hodnocení, která činí, byla férová.

Učitel hodnotí učební výkony žáků podle svého nejlepšího vědomí a svědomí. (Podlahová, 2002, s. 60)

Učitelům základních škol může při rozhodování o klasifikaci žáka pomoci „**Metodický pokyn pro hodnocení a klasifikaci na základní škole**“, který má za cíl pomoci pracovníkům školy a poskytnout jim jednotný návod, jak při hodnocení postupovat. Řídí se při hodnocení pomocí stránky didaktické a pedagogické. Také uvádí požadavky na vědomosti, dovednosti a návyky pro určené stupně hodnocení a klasifikace ve vyučovacích předmětech i v chování včetně výchovných opatření. Tento „**Metodický pokyn**“ je většinou součástí školního řádu ve většině škol. Podle výčtu Podlahové (2002, s. 60-61) vymezuje metodický pokyn následující:

- **předměty s převahou teoretického vyučování** (jazykové, společenskovední, přírodovědné, matematika), ve kterých učitel při klasifikaci sleduje zejména:
 - **přesnost, trvalost** osvojení poznatků, pojmů, zákonitostí,
 - **kvalitu a rozsah** získaných dovedností vykonávat požadované motorické činnosti,
 - **schopnost uplatňovat** osvojované poznatky a dovednosti při řešení úkolů,
 - **kvalitu myšlení**, především jeho logiku, samostatnost a tvořivost,
 - **aktivitu** v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim,
 - **výstižnost a jazykovou** správnost ústního a písemného projevu.
- **předměty s převahou praktického zaměření** (pracovní vyučování, praktika, základy techniky, domácí nauky), kde učitel posuzuje a hodnotí zejména:
 - **vztah** k prováděné činnosti, k práci, k pracovnímu kolektivu,
 - **stupeň osvojení** praktických dovedností a návyků,
 - **zvládnutí** účelných způsobů práce,
 - **schopnost využití** teoretických vědomostí v praktických činnostech,
 - **kvalitu výsledků** činností,
 - **schopnost organizace vlastní práce.**

Alternativní formou hodnocení se rozumí **slovní hodnocení**, které by jako nástroj zpětné vazby nikdy nemělo chybět v průběžném hodnocení žákovských výkonů. Má pro žáka daleko větší informativní hodnotu než klasifikace známkou.

K hodnocení žáků používají učitelé v ČR jako podklad především výsledky práce žáků v hodinách a výsledky žáků v testech připravených učitelem. Podobně tak činí učitelé v Dánsku, Maďarsku, Řecku a jinde. Naopak specifictví jsou čeští učitelé matematiky v tom, že poměrně v malé míře používají domácí úkoly žáků jako podklad k hodnocení prospěchu, podobně jako učitelé ve Švýcarsku či Německu. V několika zemích slouží domácí úkoly jako mnohem významnější podklad k hodnocení žáků (Irsko, Kypr aj.). (Průcha, 2002, s. 90)

Tato oblast, tedy oblast hodnocení, je velmi obtížná a těžká, především proto, že učitelé žáky neznají a za každou cenu u nich chtějí uspět. Nutností je žáky více poznat a vytvořit s nimi pozitivní vztah. Na základě toho se učitelům daří žáky lépe hodnotit. V rámci hodnocení je vhodná kombinace slovního hodnocení a hodnocení pomocí známky. Tato kombinace může začínajícím učitelům usnadnit spravedlivé hodnocení a odstranění obavy z toho, že žákům křivdí. I rodiče by díky této kombinaci získali o známce větší přehled. Zejména by věděli, proč jejich dítě dostalo místo jedničky známku horší. Slovním hodnocením by tak učitel doplnil význam dané známky, která sama o sobě pouze číslem nic neřekne.

2.4 Respekt kolegů, žáků a jejich učitelů

Získat si **respekt ve třídě a v učitelském sboru** souvisí s přirozenou autoritou učitele, kterou si musí vybudovat. Začínající učitel by měl vyzařovat přirozenou sebejistotou, která by neměla přesahovat určité meze. Měl by dokázat přijmout radu, i přes kritiku jeho chyby a měl by se z této chyby poučit. Naopak by se neměl povyšovat nejen nad své kolegy, ale i žáky a měl by se snažit jim naslouchat. (Vašutová, 2007, s. 59-60).

Doporučuje se také chovat co nejlépe, kolegiálně, kooperativně a s pochopením pro starosti druhých, ale zároveň asertivně bránit svá „lidská práva, včetně práva vytvářet si svůj vlastní styl práce. Stoičtí filosofové radí: „Nerozčilovat se nad tím, co nemohu změnit.“ (Podlahová, 2004, s. 39)

Získat přízeň rodičů vyžaduje pedagogický takt a kulturu v jednání s nimi. Je výhodné nejprve sdělit rodičům „dobré zprávy“, potom uvést kritiku, a nakonec je vyzvat ke spolupráci a případně je pobídnout, aby určitým způsobem školu nebo jejich třídu podpořili. (Vašutová, 2007, s. 60)

Nejprve je třeba jednotlivé typy rodičů rozeznat a až poté stanovit strategii postupu, která obsahuje adekvátní a efektivní formu a způsoby komunikace. Vždy trvejte na tom, že škola je instituce s určitou vážností a autoritou, s určitými kompetencemi a pravomocemi. Je tu sice pro žáky a jejich rodiče, především je tady pro zajištění vzdělanosti mladé populace. Rodičům nelze nařizovat, ale ani oni nemohou řídit školu a učitele. Podlahová (2004, s. 42)

Uvádí se mnoho nejistot a obav při nástupu do školy, ale tuto lze považovat za nejnáročnější. Mladí učitelé nejsou připravováni na práci a komunikaci s rodiči. Důležité je, aby učitelé působili sebejistě, věřili si a nedali na sobě znát sebemenší pocit strachu. Takto mají působit nejen na žáky, ale i na jejich rodiče. Rodiče i žáci musí z učitelů cítit důvěru a přátelství. Pokud se rozhodne jít učitel proti nim, určitě půjdu i oni proti němu.

Šimoník (1994, s. 67) si stojí za názorem, že za příčinou nejistoty komunikace s rodiči stojí nepřítomnost přípravy na spolupráci s rodiči, ale i zvýšená kritičnost veřejnosti a rodičů k práci školy i učitele.

2.5 Pozorování žáků během hodiny

Jak uvádí Vašutová (2007, s. 60) ze začátku se začínající učitel nejvíce soustředí na sebe a na svůj výkon. Nestíhá proto sledovat celou třídu, s čímž souvisí **práce třídy**. Teprve postupem času se naučí dělat automaticky několik úkonů najednou (např. psát na tabuli, přitom mluvit ke třídě, sledovat i nejvzdálenější žáky).

Začínající učitel by měl být schopen rozdělovat svou pozornost na všechny žáky. Důležité je, aby se nevěnoval jen těm, kteří na sebe upozorní sami, ať už v dobrém nebo špatném slova smyslu. Podle Podlahové (2004, s. 86-87) nelze však pozorování v přípravě naplánovat. Učitel vždy musí reagovat na to, co se v hodině momentálně děje. Dále Podlahová (2004) uvádí, že *pokud zkušení učitelé v nadsázce říkají, že „učitel musí mít oči i na zádech“, nemyslí tím jenom to, že musí všechno vidět, ale i to, že musí také reagovat – utvořit si názor, hodnotit žáka, rychle se rozhodnout, měnit metody a postupy, prostě zasáhnout.*

Začínající učitel se více soustředí na to, aby stihl vše, co má uvedené v přípravě. V případě neobvyklé situace, kterou začínající učitel nečekal, je nesvůj a neví si rady. Může se stát, že jednou z těchto situací bude nečinnost žáka a učitel se bude snažit zjistit příčinu jeho nečinnosti. Co ale ostatní žáci? Jediné, kdy může s tímto pocitem pracovat a snažit se ho odbourat, je při souvislých praxích. Zaměřit se a snažit reagovat na vzniklé, hlavně neočekávané situace. Důležité také je, aby měl učitel přehled o všech žácích a snažil se dělat více věcí najednou. Všechny tyto situace si vyzkouší na souvislých praxích, kde dostane i radu nebo pohled vedoucího učitele, jak by na tento problém reagoval on sám.

2.6 Kázeň žáků

Největší hrozbou je pro začínající učitele podle Vašutové (2007, s. 60 - 61) **kázeň žáků**, se kterou se učitel potýká den co den. Kázeňské problémy jsou složité nejen pro začínající učitele, ale i pro ty zkušené. Vašutová (2007) uvádí, že je to z důvodu toho, že v dnešní době problémy spojené s kázní narůstají do neobvyklých projevů. Většinou tento problém odrazuje mladé studenty od toho, aby začali učit. Naopak u starších učitelů může přispívat k syndromu vyhoření. Zvládnutí nekázně vyžaduje kromě odborných znalostí, změnu osobnosti učitele a klimatu školy. Většinou se porušování kázně projevuje během hodiny, kdy žáci mezi sebou komunikují bez vyzvání, přichází pozdě do hodin, uvádí nevhodné poznámky, při testech podvádí, vykřikují, nedokáží udržet pozornost, jsou hluční, dělají to, co nemají apod. Porušování kázně se projevuje i mimo vyučovací hodinu. Například při přestávkách, kdy se žáci strkají na chodbách, šikanují svého spolužáka, poškozují majetek školy a chodí za školu.

Pelikán (2010, s. 185) uvádí modernější faktory, které vedou k vyrušování žáků v hodinách. Zařazuje například používání mobilních telefonů při hodině, pití a konzumaci jídla během výuky. Žáci argumentují tím, že na jídlo a pití mají právo, čímž se zvyšuje drzost při komunikaci s učitelem.

Můžeme vycházet i z toho, že problémové chování žáků nastane pouze tehdy, pokud pro to budou mít konkrétní důvod. Kyriacou (s. 97-97) za konkrétní důvody považuje například:

- **nudu**, když žák nemá zájem o danou aktivitu, nebo když daná činnost trvá dlouho apod.,
- **neschopnost splnit zadaný úkol**, buď proto, že je příliš obtížný, nebo že jim není jasné zadání,
- **nízkou sebedůvěru žáka vzhledem ke školní práci**, při které někteří žáci nemají dostatek důvěry ve vlastní schopnost uspět, což vede k jejich neochotě se vůbec do této práce zapojit,
- **problémy v emoční oblasti**, jejíž příčinou může být šikana ve škole nebo zanedbávání rodičů, přičemž v mnoha případech tito žáci usilují o pozornost,
- **nepřítomnost negativních důsledků**, kdy učitel většinou na nevhodné chování reaguje tak, že se musí žák znovu a co nejrychleji zapojit do práce.

Podle Šimoníka (1994, s. 34) je důležité, aby žáci byli dostatečně motivováni a zaměstnáni, což zabrání tomu, aby žáci byli nepozorní a neukáznění.

Pro udržení kázně jsou kritické momenty například v úvodní části hodiny, kdy jsou žáci ještě nesoustředěni, na konci hodiny, kdy už se nemůžou dočkat přestávky nebo během nudného výkladu atd. Rozhodující pro udržení nejen kázně, ale i pracovního nasazení je to, zda učitel stanoví jasná pravidla chování a vzájemné komunikace. Při absenci pevných pravidel žáci nevědí, co mají dělat, nudí se nebo se snaží určovat své pravidla. Důležité také je, aby učitel používal ve vyučování vhodné metody, aby hodina nebyla stereotypní, ale naopak zábavná a pestrá.

Doporučený postup, který může učitel využít při projevech nekázně a následně rada, jak nekázní předcházet, vymezuje ve svém díle (Podlahová, 2004, s. 95-102) následovně:

- pokusit se **zjistit příčinu** a usilovat o změnu chování žáka – tj. vyjádřit upřímný zájem o žáka, dát mu možnost interpretace a zdůvodnění vlastního chování, postupně ho získávat na svou stranu pomocí drobných pochval a povzbuzení,
- **přímé napomenutí**, slovní výstraha, oční kontakt, přistoupení k žákovi, ztišení hlasu, přestávka ve výkladu,
- **tresty** – vyloučení žáka z atraktivních aktivit třídy, zakázání oblíbené činnosti, trestat se má hned, bezprostředně po činu a vysvětlit za co,
- **pochvaly** – jako výchovný prvek posilující správné chování,

- **administrativní postupy (tresty)** – veřejné napomenutí, oznámení rodičům, důtka třídního učitele, důtka ředitele atd.

Lze však nekázní předcházet. Mezi kroky prevence bychom mohli zařadit:

- vytvořit **pozitivní klima ve třídě** a mít vždy dobrý plán vyučovací hodiny,
- **kontrolovat a hodnotit** všechny činnosti žáka **průběžně**,
- **začlenit žáka do práce**, aby nezůstal stranou nebo pozadu,
- neustále **motivovat, aktivizovat a povzbuzovat zájem** – žák nebude mít čas myslet na něco jiného a nezačne zlobit,
- uvědomit si, že **mluvení žáků mezi sebou je v některých situacích prospěšné**,
- při kladení otázek je vhodné napřed **položít otázku všem žákům**, pak teprve vyvolat jednoho,
- **přesazovat žáky**, je-li to nutné,
- **nemstít se žákovi trestem nebo známkou**, to jen zvýší napětí a odpor k učitelí,
- **chválit žádoucí chování**, někdy i třeba ignorovat nežádoucí chování, není-li nebezpečné.

Na tento druh nejistoty z nedostatku kázně se nedá nijak zvlášť připravit. Lze jen žáky určitým způsobem upozornit, že dělají něco špatně nebo je potrestat. S projevy nekázně se učitel setkává den co den a je důležité, aby na ně uměl adekvátně reagovat. Začínající učitel by měl zvládnout vybrat vhodnou metodu k tomu, jak nekázeň vyřešit či jak ji předcházet, i když s touto situací nemá zkušenosti. Naštěstí je mnoho publikací, které učitelům radí, jak při tomto problému postupovat.

Začínající učitelé se ve své každodenní práci nepochybně potýkají s množstvím dalších profesionálních problémů. Mnohé problémy nastupujících učitelů však nemají své kořeny jen v nedostacích učitelské přípravy. Některé nesnáze začínajících učitelů jsou spjaty s postupnou proměnou koncepce jednotlivých stupňů škol a změnami v pojetí a obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů. (Šimoník, 1994, s. 68)

S výše uvedenými pocity nejistoty může začínajícím učitelům pomoci efektivní uvedení do praxe. Zkušenosti starších kolegů mohou přispět k tomu se s těmito pocity nejistoty lépe vyrovnat a zmírnit tak pocíťovaný šok z reality. Následující kapitola popisuje uvádění začínajících učitelů do praxe.

2.7 Uvádění začínajícího učitele do profese

V různých profesích uvádějí zaměstnavatelé své zaměstnance do pracovního výkonu. Není tedy divu, že i začínající učitel má tuto potřebu a měl by být do své práce uveden. Podle Šimoníka (1994, s. 25) učitelé stojí o to, aby byli přivítáni, představeni a seznámeni svým kolegům, žákům, případně i rodičům. Potvrzuje i to, že začínající učitelé hledají pomoc u zkušenějších kolegů, která by ale neměla přecházet v pocit, že je někdo kontroluje. Pokud potřebují pomoc, tak ji sami vyhledají.

Bendl (2011, s. 30) uvádí, že v České republice donedávna řešily problematiku uvádějících učitelů vyhlášky Ministerstva školství (č. 79/1977 a č. 61/1985), které obsahovaly paragrafy týkající se uvádění začínajících učitelů do praxe. Vyhláška z roku 1985 byla zrušena k 1. 9. 2005a nahrazena *vyhláškou č. 317/2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, která nabývá účinnosti dnem 1. září 2005. (MŠMT, 2005), která se již bohužel o uvádění začínajících učitelů, resp. pedagogických pracovníků nezmiňuje. V současné době tak není v platných právních předpisech stanovena povinnost zavádět funkci uvádějího učitele.

Všechno nasvědčuje tomu, že je pro začínající učitele obtížný a náročný hlavně první rok učitelské profese. Někdy se snaží vedení školy učitelům poskytnout podporu právě od zkušených kolegů s víceletou praxí. Ředitel školy přiděluje v některých případech začínajícímu učiteli jenom jednoho ze zkušených kolegů, který je pověřen funkcí mu poskytovat pomoc a radu vždy, když to potřebuje. Bendl (2011, s. 31) uvádí dva hlavní cíle podpůrných opatření, zavedených na pomoc začínajícím učitelům s plnou kvalifikací:

- cíl usnadnit první kroky v učitelském povolání,
- cíl snížit pravděpodobnost odchodu z profese na samém počátku.

Podle Píšové (2005, s. 90) v této oblasti dominují termíny mentor, supervizor, kritický přítel. Supervizor je osoba, která připravuje začátečníka na určité povolání v reálných podmínkách. Je to tedy zkušená osoba, která má za cíl zdokonalovat začínajícího učitele. Tato funkce je velmi podobná uvádějímu učiteli, který se vyskytuje v českém prostředí. Píšová (2005) se spíše přiklání k užití termínu **mentor**. Vidí v něm dobrého rádce, průvodce studenta, budoucího učitele nebo začínajícího učitele, který mu pomáhá při cestě nahoru. Začínající učitel by ale neměl mít pocit, že ho mentor hodnotí nebo chce, aby věci dělal přesně jako on. Tento termín se používá jak v souvislosti s vedením pedagogické praxe, tak s uváděním začínajícího učitele.

Existují ale i jiné formy podpory, které pomáhají začínajícím učitelům. Šimoník (1994, s. 30) vyjadřuje jako jednu z možných forem podpory vzájemné hospitace ve vyučovacích hodinách začínajících učitelů za přítomnosti jejich zkušenějších kolegů. Díky hospitacím získávají začínající učitelé zpětnou vazbu, posouzení jejich pedagogické práce a impuls k tomu, jak jejich pedagogickou činnost zlepšit.

První momenty na začátku praxe vnímají začínající učitelé jako chaotické. O tom, že potřebují v těchto chvílích nějaký vzor, není pochyb. Využívají k tomu i například hospitace u zkušenějších kolegů. Všechno však závisí na osobnosti začínajících učitelů a jejich touze chtít něco změnit. V některých školách se objevují i uvádějící učitelé jako součást podpory v období profesního startu. Rozhodnutí o tom, zda učitelovi bude přidělen uvádějící učitel, je v rukou ředitele školy.

2.7.1 Uvádějící učitel

Někteří začínající učitelé uvádějícího učitele k dispozici mají, někteří si s problémy musí poradit sami. Otázkou zůstává, zda je pomoc uvádějícího učitele pro absolventa učitelství dostačující a zda mu je k dispozici vždy, když potřebuje.

Kopáčová (2019, s. 53) uvedla, v jakých oblastech by měl být uvádějící učitel schopen čerstvě nastoupenému učiteli pomáhat. Rozdělila je následovně:

- **technické a provozní záležitosti**, kam lze zařadit seznámení s provozem a s prostory školy, s dokumentací školy (snaha se zorientovat ve školním vzdělávacím plánu školy), seznámení s administrativou a s kompetencemi jednotlivých pracovníků, s cíli školy, tradicemi školy apod.,
- **záležitosti pedagogické a odborné**, kam spadá pomoc při plánování vyučovací hodiny, rada či opora při prvním kontaktu s rodiči, poskytování možností účastnit se vzájemných náslechů a návštěv v hodinách, zpětná vazba uvádějícího učitele a poskytnutí rozboru vyučovací hodiny, který podporuje profesní růst začínajícího učitele aj.,
- **podporu psychickou**, tedy to, že se začínající učitel má na koho obrátit, když si neví s něčím rady, že má ve škole svoji spřízněnou duši.

Velmi podobně oblasti podpory, které by měl uvádějící učitel poskytnout začínajícímu učiteli, vymezuje i Podlahová (2004, s. 51-54). Uvádějící učitel by tedy měl pomoci hlavně v oblastech:

- **seznámení s provozem školy**, kde poskytne informace o materiálním zajištění výuky, řádu školy, informace související s nezbytnou dokumentací a administrativou školy, jaké jsou zásady pro sestavení rozvrhu, povinnosti dozoru, organizační povinnosti při činnostech probíhajících mimo školu aj.,
- **pomoci při přípravě a realizaci výuky**, kdy se snaží pomoci se sestavením tematických plánů, s přípravou na vyučovací hodinu, seznámí ho s existencí a fungováním kurikula, s osnovami, učebním plánem, učebnicemi, pomůže při řešení metodických a kázeňských problémech aj.,
- **seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy**, kdy mu nastíní povinnosti a činnosti třídního učitele na dané škole, pomůže mu při realizaci integrace handicapovaných žáků, poskytne mu metodickou pomoc při přípravě a vedení třídnických hodin apod.,
- **pomoci související s rozvíjením vztahů s rodiči**, kdy ho seznámí s formami vztahů školy a rodiny na dané škole, prací s rodiči talentovaných, handicapovaných a problémových žáků,
- **informací o ostatních okolnostech a provozu školy**, kde mu představí image školy, spolupráci s různými institucemi, pozici školy na vzdělávacím trhu, možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, orientaci v možnostech dalšího vzdělávání učitelů apod.

Začátečník se může na uvádějího učitele dívat jako na kolegu, jemuž je možno se svěřit s eventuálními nesnázemi, nebo ho může akceptovat jako svého nadřízeného pracovníka. Na některých školách se na přidělení uvádějího učitele nikdy nezapomene. Podlahová (2004, s. 49-50) přiřazuje podobu této funkce k bílé paní, o které se mluví, ale vidět je jí zřídka nebo vůbec ne. Bohužel není stanoven přesný obsah, co všechno by měl uvádějí učitel začínajícímu kolegovi poskytnout. Důležitá je kolegiální spolupráce a snaha pomoci mladšímu učiteli. Vzpomenout si na to, že on taky někdy začínal s učitelskou profesí a určitě byl rád za každou pomoc a radu od zkušenějších kolegů. Pokud je uvádějí učitel určen ředitelem školy, aby vykonával tuto funkci, měl by se snažit a vykonávat ji v co možná největším rozsahu.

Podle studie, kterou realizovali Murphy, Delli a Edwards (2004, s. 78), se ukázalo, že dobří učitelé potřebují dobrou péči. Vymezuji, že učitelé v praxi by měli mít nějaký učitelský vzor, který by disponoval kladnými kompetencemi. Za klíčové lze považovat to, že začínající učitel potřebuje, aby mu někdo předvedl, jak dosáhnout kvalitního učení a vlastností být dobrým

učitelem. Zejména se jedná o osobnostní a profesní charakteristiky učitelů, které studentům učitelství výrazně umožňují pochopení učitelské profese. Výzkum dále poukazuje, že dobrý učitel by měl být starostlivý, trpělivý, zábavný, organizovaný a zdvořilý. V neposlední řadě Murphy, Delli a Edwards (2004, s. 89) uvádí důležitost týkající se zachování celistvosti a dlouhodobosti této profese. K tomu napomáhá povzbuzování velké řady studentů učitelství do takové míry, aby zvažovali učitelskou profesi jako kariéru. Během tohoto rozhodovacího procesu se musí brát v potaz, že pozorování zkušenějších kolegů studenty učitelství, které na školách probíhá, silně ovlivňuje budoucí generace pedagogů.

Pokud je začínajícímu učiteli poskytnut uvádějící učitel, může být forma jejich spolupráce vykonávaná pomocí různých metod, které Podlahová (2004, s. 56-57) vyznačuje například takto:

- **metoda formou instrukcí při výkonu práce**, která se využívá u jednodušších a dílčích pracovních postupů, například při předvedení toho, jak se zpracovávají administrativní materiály, jak se zachází s pomůckami a didaktickou technikou, jak pracovat s počítačovým programem.
- **metoda koučování**, která je spojena s dlouhodobějším instruováním. Učitel vysvětluje a sděluje připomínky, poskytuje rady a návody za účelem podání nebo zlepšení výkonu začínajícího učitele.
- **mentorská pomoc**, která je velmi podobná koučování, ale v tomto případě vychází hlavní aktivita od začínajícího učitele, který chápe mentora jako jakýsi vzor.

Podlahová (2004) uvádí ještě další formy spolupráce, ale jelikož je mentorská pomoc hodně známa i více či méně podobná funkci uvádějícího učitele, tak jsou existující mentorské programy více objasněny v následující kapitole.

2.7.2 Mentorské programy

U nás se zatím s tímto systémem podpory profesního rozvoje učitele, který by měl podobu mentorské pomoci, moc často nesečkáváme, ale je vhodné tento typ podpory popsat. Třeba může tato pomoc být dříve nebo později zavedena do škol v rámci celé České republiky.

Mentoring, který je spojený s činností učitele, vymezuje Pišová (2011, s. 46) jako záměrný dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný novému učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem pomoci mu usnadnit procesy, které vedou k jeho profesnímu rozvoji.

Ve škole musí ředitel školy vybrat učitele, který funkci mentora bude plnit, stejně jako vybere učitele, který bude uvádějící učitel. Co všechno má takový mentor na starost a jak ho můžeme vymezit?

Mentor, je osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi. Pojem se nyní užívá zejména v moderním řízení organizací se snahou vytvářet pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci mladším určité formalizované struktury, a to nejen v pracovních pozicích dělnického charakteru, ale především v administrativní, správní a tvůrčí práci. Dobrý mentor musí být pro svého „chráněnce“ snad dostupný, mít pro něj čas, nesmí svou pomoc vázat na osobní sympatie a usilovat o přílišné napojení nováčků na sebe, nesmí se snažit vytvořit novou kopii sebe sama (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 120).

V podstatě se funkce uvádějícího učitele a mentora nijak významně neliší. Jen jsou tyto osoby jinak označovány. Důležité je, aby mentor i uvádějící učitel zvyšoval efektivitu a pracovní kompetence, které umožní začínajícímu učiteli vykonávat práci a stát se profesionálem. Mentorský program umožňuje učiteli, aby zlepšil své techniky a pedagogické přístupy.

Píšová (2011, s. 93) se vyjadřuje k tomu, že neustále přetrvává problém v oblasti profesní podpory, která by měla ulehčit adaptaci začínajících učitelů na prostředí a která v České republice neustále chybí. Pokud se s mentoringem v dalším vzdělávání učitelů včetně uvádění do praxe setkáváme, jde sice o záslužné a často velmi přínosné, ale stále spíše automatizované projekty vzdělávacích institucí, profesních asociací apod.

3. Důsledky problémů u začínajících učitelů

Všechny výše popsané pocity nejistoty nejen u začínajících učitelů směřují k nedostatku učitelů, který je způsobený mimo jiné vzrůstající mírou ztráty právě kvalifikovaných učitelů způsobené jejich odchodem z profese či přechodem na jinou školu, tzv. drop-outem.

Podle Píšové (2016, s. 386) se za nejohroženější profesní skupinu považují zejména začínající učitelé, což tedy vede k jejich drop-outu (ukončení profese).

Dle výsledků analýzy, které provedly Píšová a Hanušová (2016, s. 397), lze vyvodit jako objektivní činitele drop-outu začínajících učitelů následující, které se ve své podstatě shodují s již výše uvedenými problémy pociťované začínajícími učiteli:

- velikost třídy, tj. počet žáků ve třídě,
- nedobré vztahy se žáky,

- kázeňské problémy,
- nedostatečná motivace žáků, nezáměr o učení a špatné výsledky,
- zvyšující se diverzita žákovské populace a obtížné řešení situací, které přináší.

Dále uvádí důvody drop-outu začínajících učitelů, které jsou spojeny se školou a které z analýzy vyplynuly:

- určité sociodemografické charakteristiky školy, etnicky menšinová žákovská populace apod.,
- ekologické charakteristiky školy, tj. nedostatečné vybavení, prostorové zabezpečení, infrastruktura aj.,
- velká pracovní zátěž a vysoké úvahy,
- klima/kultura školy, především autoritativní nebo naopak slabé vedení školy, absence kolegiálních vztahů a spolupráce, odlišná hodnotová orientace,
- nedostatek profesního respektu a uznání,
- vnímaný nedostatek podpory, a to jak podpory administrativní, tak v oblasti profesních aktivit jako plánování, sdílení zdrojů, přístup k online materiálům,
- příležitost k dalšímu profesnímu rozvoji, jeho podpora, absence či nedostatečná kvalita mentoringu,
- absence programů uvádění do praxe, k tomuto problému ale zatím není jednoznačný závěr.

Podle Píšové a Hanušové (2016, s. 399) se síla vlivu výše zmíněných faktorů na míru drop – outu mění v čase a je kulturně podmíněna. Má velký vliv i na kvalitu vzdělávání, a to jak z hlediska fungování školy, tak z hlediska kvality a účinnosti výuky ve školní třídě. Školy s malou stabilitou sboru (tj. s vysokým drop-outem) mají menší šanci vytvořit bezpečné klima podporující vzájemnou důvěru a spolupráci mezi učiteli, dlouhodobě a systematicky pracovat na zkvalitňování kurikula.

Pokud začínající učitelé během prvních let praxe uvažují o odchodu z profese, nelze tuto vinu připisovat pouze k problémům, které souvisí s jejich pedagogickou činností, ale i k problémům, které se týkají školy či společenského rázu. Z větší části jsou tyto pocity, směřující k odchodu, také spojeny s osobními problémy mladých učitelů.

II. Empirická část

1. Cíl výzkumu

Pocity nejistoty a vyčerpání se jeví jako problémy spojené s nástupem začínajícího učitele do praxe. Většině učitelů s těmito problémy pomohou zkušenější kolegové, někteří ale zůstávají na všechno sami.

Výzkumné šetření je směřováno na identifikaci a popis úskalí začínajících učitelů, které pociťují v rozmezí 1. – 3. roku praxe, stejně tak jak se tomu věnuje celá diplomová práce. Výběr učitelů v rozmezí prvního až třetího roku praxe byl inspirován Švaříčkem (2007), který označuje právě první tři roky praxe za kritické období. Výzkum se také zabývá tím, zda existují v realitě českých škol nějaké konkrétní prvky podpory pro začínající učitele.

1.1 Metody výzkumu

Pro realizaci výzkumu byla zvolena metoda dotazníkového šetření a metoda hloubkového rozhovoru.

Dotazníkové šetření neboli **dotazník** označuje Gavora (2000, s. 99-103) jako písemné kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Z jejich odpovědí se pak získají žádoucí data, která jsou následně vyhodnocena. Osoba, která dotazník vyplňuje, se nazývá respondent. V dotazníku se rozlišují otázky uzavřené, polootevřené a otevřené. Gavora (2000) je charakterizuje následovně:

- uzavřená otázka – taková, která nabízí hotové odpovědi a úlohou respondenta je zaznačit vhodnou odpověď,
- otevřená otázka – dává respondentovi velkou volnost u odpovědí, otázka pouze respondenta nasměřuje na tázaný jev, neurčuje mu však odpověď,
- polootevřená otázka – nejprve nabízí alternativní odpověď a potom ještě žádá vysvětlení nebo objasnění v podobě otevřené otázky, dále lze za tuto otázku považovat i takovou, kdy může mimo nabízené pevné alternativy poskytnout i otevřenou možnost, např. jiné (prosím, popište).

Jediný problém dotazníkového šetření je, že neumožňuje poznávat výzkumný problém do větší hloubky.

Proto další technika, která byla využita k výzkumnému šetření, je hloubkový rozhovor. *Můžeme ho definovat jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.* (Švaříček, 2007, s. 159)

Pro tento výzkum byl použit polostrukturovaný hloubkový rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek. Švaříček (2007) dále uvádí, že je hloubkový rozhovor výsledkem spolupráce výzkumníka a účastníka. Je také důležité nepodcenit začátek a konec rozhovoru. Na začátku by měl výzkumník představit jeho projekt, ujistit účastníka o anonymitě a požádat ho o souhlas účasti, případně o souhlas, zda může rozhovor nahrávat. Naopak u konce rozhovoru si musí výzkumník dávat pozor na to, aby ho příliš neuspěchal.

Rozhovor i dotazník jsou anonymní a jména uvedena v empirické části této diplomové práce jsou náhodně zvolena a nahrazena. Řešení výzkumného problému, tedy zmíněné úskalí a podpora začínajících učitelů v 1. – 3. roku praxe, přecházelo studium informačních zdrojů.

1.2 Výzkumné otázky

Pro účely této diplomové práce na téma Problémy začínajících učitelů je stanoveno několik výzkumných otázek, které umožnily výzkum zorganizovat a daly mu směr. Hlavně udržují zaměření výzkumu na jeho cíl.

Ve výzkumu jsou stanoveny 4 výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1

Jaké problémy začínající učitelé pocítují v souvislosti se vstupem do učitelské profese?

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem podporují školy začínající učitele?

Výzkumná otázka č. 3

Co vede začínající učitele k tomu, aby ukončili pedagogickou činnost?

Výzkumná otázka č. 4

Jak nahlízejí učitelé na kompetence, kterými by měl začínající učitel disponovat.

1.2.1 Výzkumná otázka č. 1

Jaké problémy začínající učitelé pocítují v souvislosti se vstupem do učitelské profese?

Na tuto otázku jsem hledala odpovědi z několika pohledů:

1. Nejprve z hlediska obav mladých učitelů, které měli před vstupem do praxe. Tedy před tím, než se postavili před celou třídou.

Odpověď na tuto část výzkumné otázky se v dotazníkovém šetření nachází v druhé otázce hlavní části, která je spojena s obavami začínajících učitelů. V rozhovoru byla k získání odpovědi použita otázka: „Čeho jste se před vstupem do praxe nejvíce obávala?“

2. Poté jsem se zaměřovala na to, zda se tyto obavy, které měli před vstupem do profese, potvrdily.

V dotazníkovém šetření lze najít odpověď na tento pohled ve třetí otázce hlavní části, která vyjadřuje problém respondentů při vstupu do praxe. Účastnicím rozhovoru jsem položila otázku: „S čím jste měla před vstupem do praxe největší problém?“

3. Závěrečná část dotazníku a rozhovoru byla zaměřena na to, co jim v úvodu učitelské činnosti chybělo a uvítali by to.

V dotazníku je odpověď na tuto otázku možno najít ve druhé polovině hlavní části, v otázce číslo devět, která poukazuje na chybějící oblasti podpory. V rozhovoru byla položena následující otázka, která měla za cíl zjistit odpověď na tento pohled: „Co Vám při prvních dnech praxe nejvíce chybělo a uvítala byste to?“

1.2.2 Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem podporují školy začínající učitele?

Na tuto otázku jsem také hledala odpovědi z několika pohledů:

1. Zda jsou přítomni na školách uvádějící učitelé. Pokud ano, zda je jejich podpora dostačující.

Pro získání odpovědi na pohled této výzkumné otázky jsem v dotazníkovém šetření použila otázku číslo pět, která se zabývala přidělením uvádějícího učitele respondentů. V rozhovoru byla položena otázka: „Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Pokud ano, se kterými problémy Vám nejvíce pomohl?“ Odpověď zahrnovala i řešení pro následující pohled.

2. Poté jsem se zaměřovala na oblasti, ve kterých uvádějící učitelé mladým učitelům, nejvíce pomohli.

V dotazníkovém šetření jsou odpovědi na tuto otázku popsány jako určitý přínos podpory v otázce číslo osm. Jak již bylo zmíněno výše, v rozhovoru byla odpověď na tuto část výzkumné otázky součástí otázky, která se zajímala o přítomnost uvádějícího učitele.

3. Část výzkumu zjišťovala formy podpory začínajících učitelů při prvních letech jejich praxe.

Položka číslo šest a sedm v dotazníku, která se tímto pohledem zabývá, následovala hned po zjištění existence uvádějících učitelů na školách. V rozhovoru byla pro získání odpovědi použita otázka: „Existuje u Vás i jiná forma podpory než uvádějící učitel? Pokud ano, uveďte prosím jaká.“

1.2.3 Výzkumná otázka č. 3

Co vede začínající učitele k tomu, aby ukončili pedagogickou činnost?

Tato třetí výzkumná otázka poukazuje na to, že problémy, které někdy začínající učitelé pocítují, vedou k přemýšlení nad ukončením pedagogické činnosti. Odpovědi na tuto výzkumnou otázku jsem nacházela v dotazníku u otázek číslo deset a jedenáct, které se nachází v závěrečné části. V rozhovoru, kde začínající učitelé měli odpovědět na otázku „Přemýšlela jste, že učitelskou činnost ukončíte? Pokud ano, co Vás k tomuto rozhodnutí vedlo?“

1.2.4 Výzkumná otázka č. 4

Jak nahlízejí učitelé na kompetence, kterými by měl začínající učitel disponovat?

Poslední výzkumná otázka poukazuje na kompetence budoucího učitele, které jsou důležité pro efektivnost jeho pedagogické činnosti. Tyto kompetence jsou spojeny nejen s osobností každého učitele, ale i s činnostmi týkajícími se plánování hodiny a vhodného hodnocení. V dotazníkovém šetření je odpovědi na tuto výzkumnou otázku věnována poslední část dotazníku, otázka číslo čtrnáct. V rozhovoru je na získání odpovědi směřující k cíli výzkumné otázky položena otázka: „Jakými kompetencemi by měl podle Vás disponovat budoucí učitel?“

Odpovědi na tyto výzkumné otázky jsou uvedeny v závěru diplomové práce.

2. Dotazníkové šetření

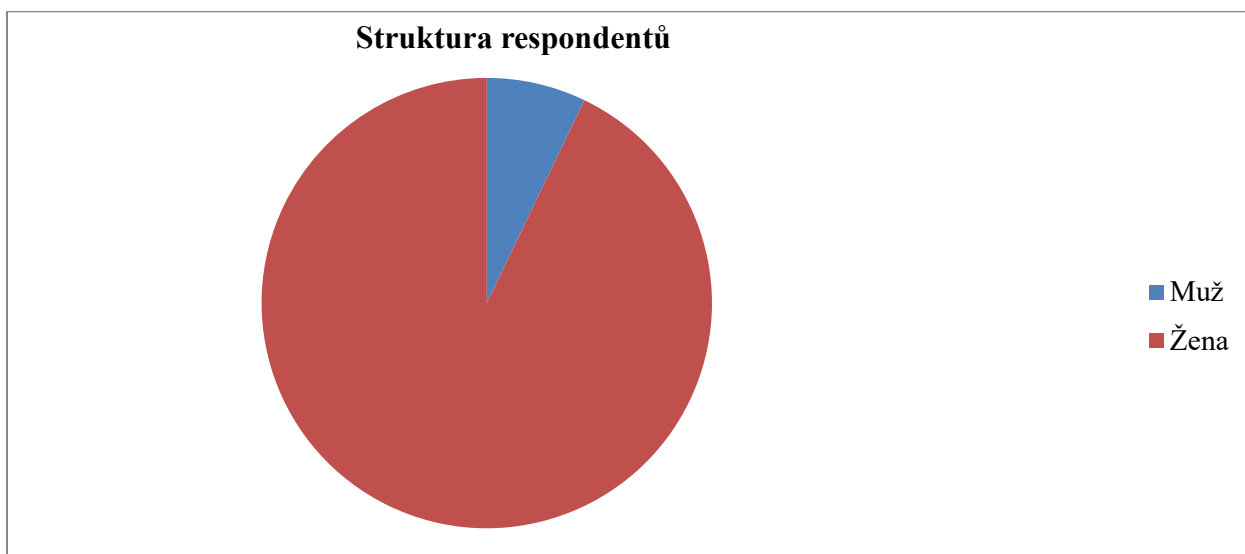
Na základě prostudované literatury byl vytvořen dotazník, který se skládá z 20 otázek. Cílem šetření bylo zjistit, s čím měli začínající učitelé při vstupu do praxe největší problém, jestli byl učitelům přidělen uvádějící učitel a jak tato spolupráce probíhala, či zda existuje jiná forma podpory na jejich škole. Co jim při prvních dnech chybělo a co by doporučili budoucím učitelům před vstupem do praxe. Dotazník se zaměřuje i na získání odpovědi na otázku, zda někdy učitelé přemýšleli nad tím, že by učitelskou činnost v rozmezí tří let ukončili.

Provedené šetření bylo zaměřeno na tři oblasti: rozdíl mezi představou a skutečností, podpora učitele, klíčové kompetence začínajících učitelů. Dotazník obsahuje otázky otevřené, polootevřené a otázky uzavřené. Otevřené otázky jsou kategorizovány podle opakujících se nebo podobných odpovědí. V případě polootevřených otázek jsem vypsala odpovědi, které respondenti doplnili k variantě „jiné“. Uzavřené otázky nabízely hotové odpovědi, jež byly připraveny na základě prostudované literatury, která se touto problematikou zabývá.

Dotazníkové šetření jsem rozeslala e-mailem svým spolužákům a ředitelům základních škol, které se nacházejí v okolí mého rodného bydliště. Dále jsem ho sdílela na sociálních sítích mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Dotazník byl umístěn na internetových stránkách od ledna 2020 do března 2020. Vzor dotazníku je uveden v příloze č. 1.

Celkem dotazníkové šetření vyplnilo 70 začínajících učitelů, kteří vykonávají učitelskou činnost v rozmezí 1. – 3. roku.

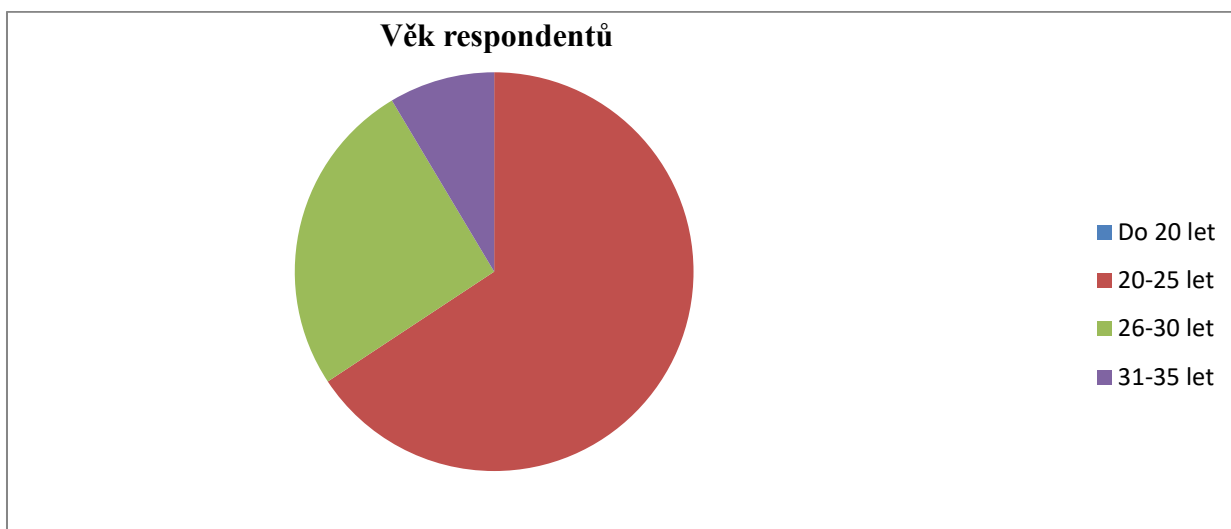
2.1 Struktura respondentů



Obrázek 2: Pohlaví respondentů, N = 70

Celkem se do dotazníkového šetření zapojilo 65 žen a 5 mužů. Je třeba poznamenat, že feminizace je ve škole považována za zcela přirozený jev, který se projevuje ve všech školských strukturách.

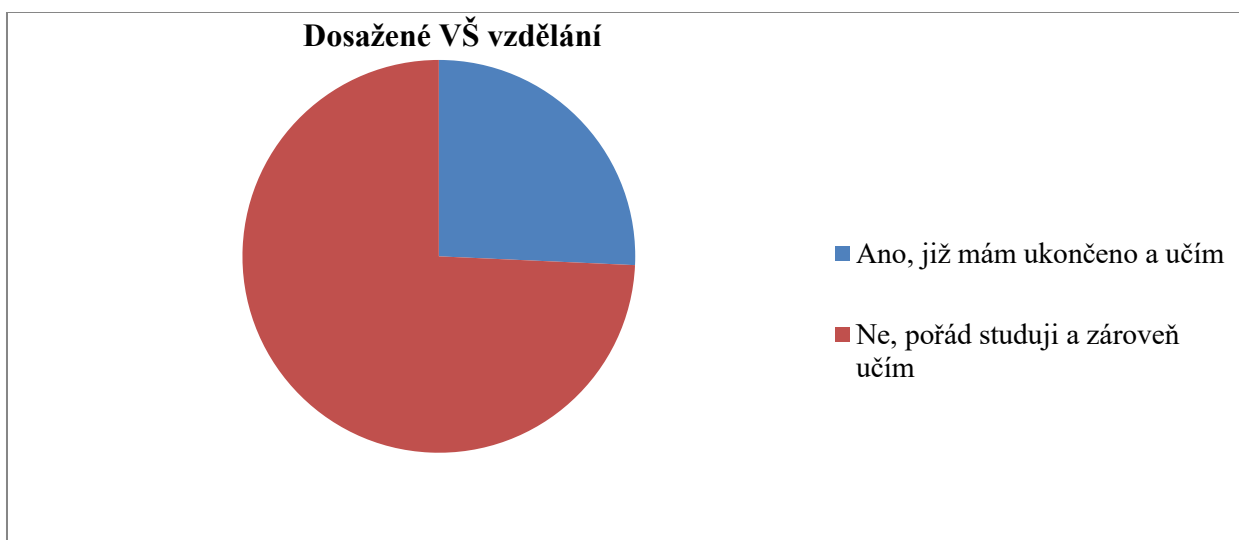
2.2 Věk respondentů



Obrázek 3: Věk respondentů, $N = 70$

Věk respondentů se pohyboval mezi lety 20-35. Z toho celkem 46 dotazovaných spadá do věkové hranice 20-25 let, dalších 18 respondentů do hranice 26-30 let a posledních 6 z nich spadá do skupiny 31-35 let. Věk začínajících učitelů lze spojovat s tím, že někteří ještě nemají dokončené vzdělání, ale již vykonávají učitelskou činnost, proto je tak silná skupina jedinců ve věku 20-25 let.

2.3 Vysokoškolské vzdělání respondentů

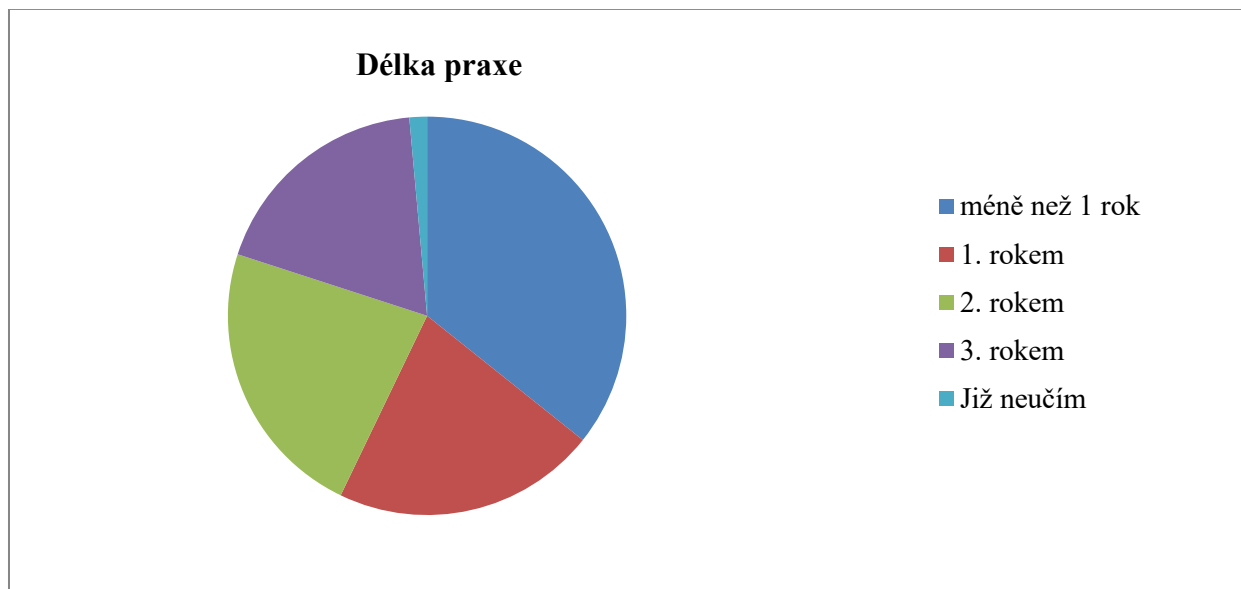


Obrázek 4: Dosažené VŠ vzdělání, $N = 70$

Na otázku, zda mají učitelé dokončené vysokoškolské vzdělání, se vyjádřilo celkem 52 dotazovaných, kteří toto vzdělání dokončené zatím nemají, ale i přesto učí. Společně s vykonáváním učitelské profese se zároveň věnují dokončení studia. Zde se potvrdila

skutečnost, že v dnešní době je akutní nedostatek učitelů, tudíž jsou volná místa i pro ty, kteří se rozhodli spojit studium s prací.

2.4 Délka praxe

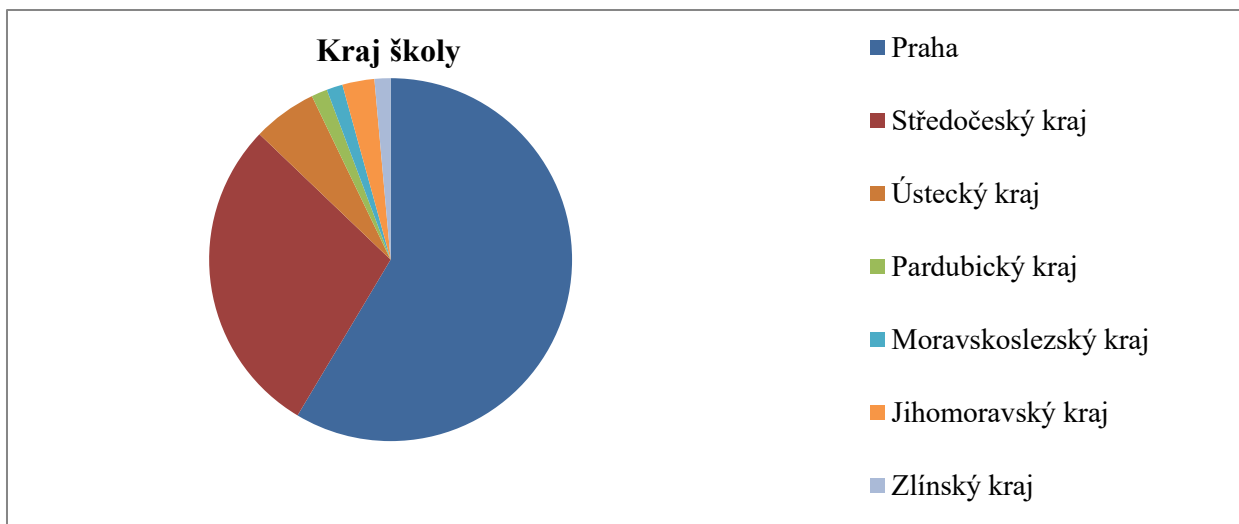


Obrázek 5: Délka praxe, $N = 70$

Dále se ukázalo, že celkem 25 respondentů vykonává funkci učitele méně než jeden rok, prvním rokem vykonává činnost 15 začínajících učitelů, druhým rokem je 16 začínajících učitelů a 13 učitelů, kteří vyučují již 3. rokem. Objevil se i jeden učitel, který už vůbec neučí. Spousta respondentů je tedy opravdu „čerstvými“ začínajícími učiteli, kteří si všechno zkouší, vytváří a neustále se učí. Tito učitelé jsou plní dojmů a dokáží přesně stanovit, z čeho měli největší obavy a co jim dělalo problém při vstupu do profese.

2.5 Kraj, ve kterém se škola nachází

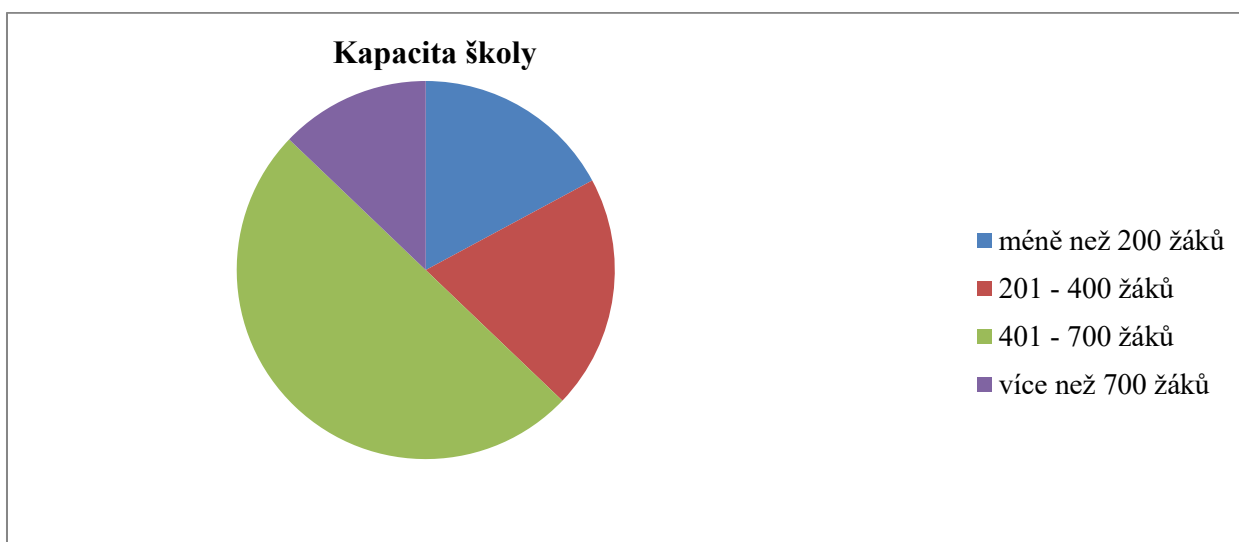
Na dotazníkové šetření odpovědělo nejvíce respondentů z Prahy, kterých bylo celkem 41, následoval Středočeský kraj, ze kterého pochází celkem 20 začínajících učitelů. Z Ústeckého kraje se vyjádřili 4 respondenti a z Jihomoravského kraje celkem 2 respondenti. Z Moravskoslezského kraje odpověděl 1 začínající učitel, stejně tak jako ze Zlínského a Pardubického kraje.



Obrázek 6: Kraj školy, $N = 70$

2.6 Kapacita školy

Přesně polovina respondentů učí na škole, která disponuje počtem žáků v rozmezí 401 – 700. Celkem 14 začínajících učitelů učí na škole o velikosti 201 – 400 žáků, 12 respondentů s velikostí školy, kde je méně než 200 žáků a pouze 7 učitelů vykonává svoji funkci na škole, kam chodí více než 700 žáků. Kapacita školy je pro začínajícího učitele také velmi důležitá, zejména pro jeho rozvoj. Když má škola více žáků, má učitel i více kolegů, od kterých může získávat inspiraci. Zároveň se najdou i na velkých školách nevýhody, které spočívají v tom, že se mnohdy spousta kolegů nezná. V tomto ohledu jsou příjemnější menší školy, kde se učitelé i žáci znají a působí jako jedna velká rodina.



Obrázek 7: Kapacita školy, $N = 70$

V dotazníkovém šetření byly 4 otevřené otázky, kde se mohli začínající učitelé vyjádřit a které byly následně vyhodnoceny a vloženy do níže uvedených grafů. Konkrétně se jednalo o otázku číslo jedna, sedm, devět a jedenáct. Celkem pět otázek mělo na výběr z více možností a respondenti mohli odpovědět i mimo uvedené možnosti. Odpovědi tohoto typu byly také vyhodnoceny a převedeny do grafů. Jedná se o otázky číslo tři, čtyři, osm, třináct a čtrnáct. Zbývajících pět otázek, tedy otázka číslo dva, pět, šest, deset a dvanáct, byly zcela uzavřené a byla na výběr jen jedna možnost. Níže si uvedeme všechny otázky a vyhodnocené odpovědi respondentů.

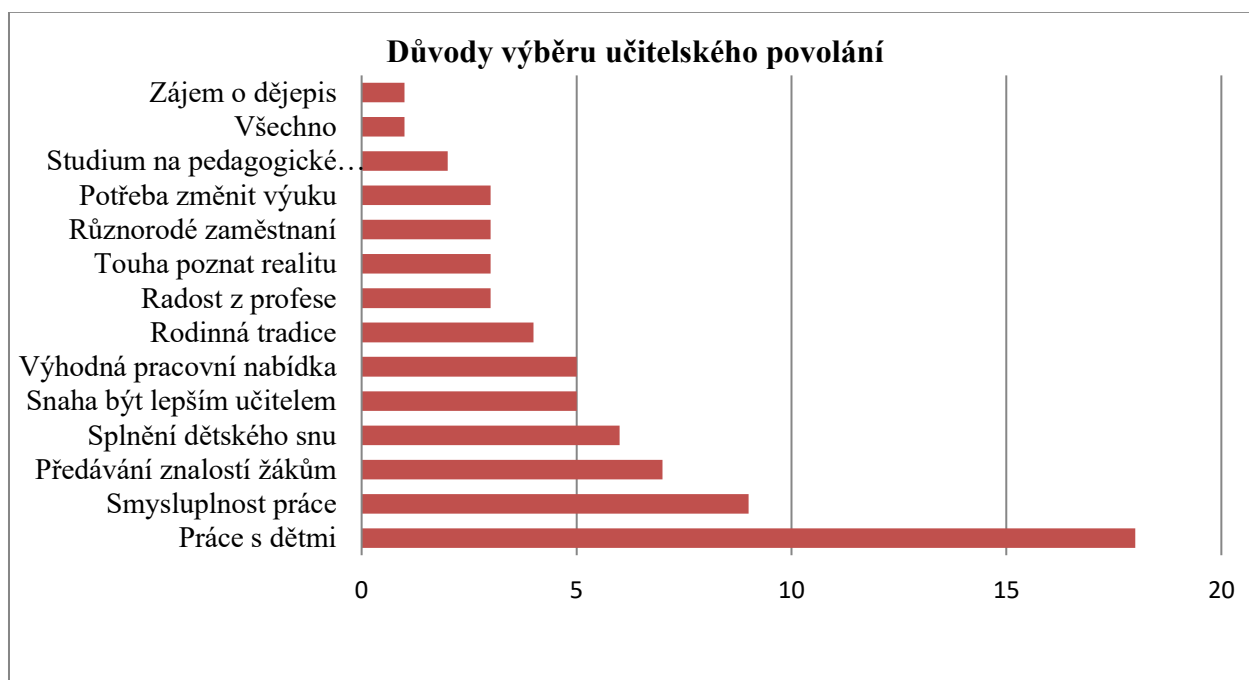
2.7 Výsledky dotazníkového šetření

Nejprve dotazovaní odpovídali na to, jaký měli důvod a co je vedlo k tomu stát se učitelem/kou. Za odpověď, která se objevovala nejčastěji, lze považovat touhu respondentů pracovat s dětmi. Respondenti, kteří odpovídali na otázku spojenou s obavami při vstupu do praxe, se shodli, že se obávají zejména kázně žáků. Stejně i Vašutová (2007) považuje kázeň jako největší hrozbu pro začínající učitele. Tato skutečnost a obava se ale u začínajících učitelů v praxi nepotvrdila. Naopak jim největší problém dělalo velké množství úkolů, které jsou na mladé učitele kladeny. Co se týče podpory v prvních letech praxe, odpovědělo celkem 29 respondentů, že měli uvádějího učitele a s jeho pomocí byli spokojeni. V dotazníkovém šetření se setkáváme i s jinými formami podpory než jen uvádějí učitel. Například začínající učitelé našli podporu u vedení, kolegů, jejichž pomoc byla zejména přínosná při problémech s administrativou. Dva respondenti zase uvedli, že jejich škola je zapojená do projektu Systematické profesní podpory pro všechny učitele a ředitele (dále SYPO). Asi 37% z dotazovaných přemýšlelo o tom, že by pedagogickou činnost během prvních let ukončilo. Vedla je k tomu zejména psychická vyčerpanost, časová náročnost povolání nebo špatné vztahy mezi kolegy. Začínající učitelé, kteří vyplnili dotazník, mají potřebu se více zaměřit na zvyšování motivace, která by u žáků vyvolala větší radost k učení a chtějí se zlepšit v plánování vyučovací hodiny, zejména tedy v jejím časovém rozvržení. Na závěr dotazníku se respondenti vyjádřili ke kompetencím, kterými by měl budoucí učitel disponovat. Měl by umět adekvátně komunikovat s žáky, rodiči, kolegy a měl by mít přátelský vztah se svými žáky.

Dále si uvedeme jednotlivé otázky dotazníkového šetření spojené s interpretací odpovědí, které jsou převedeny do grafů.

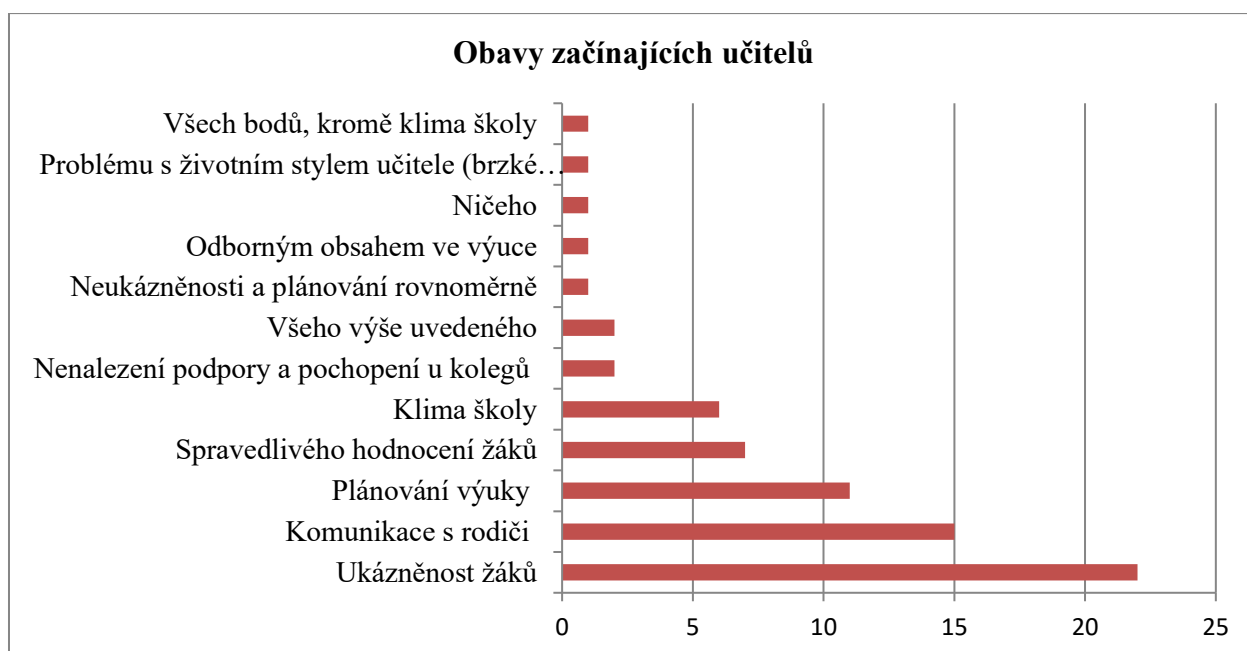
Otázka č. 1 Co Vás vedlo k tomu, abyste se stal/a učitelem/kou?

Z grafu je zřejmé, že respondenty k profesi nejvíce vedla práce s dětmi. Spousta z nich v učitelství vidí nějaký smysl a potřebu předávat znalosti žákům. Překvapující je, že někteří respondenti věděli, že se chtějí stát učitelkou/učitelem již v dětství a tento sen si poté splnili. Pět odpovídajících chtělo začít tuto funkci vykonávat zejména kvůli tomu, že pociťovali snahu být lepšími učiteli.



Obrázek 8: Důvody výběru učitelského povolání, N = 70

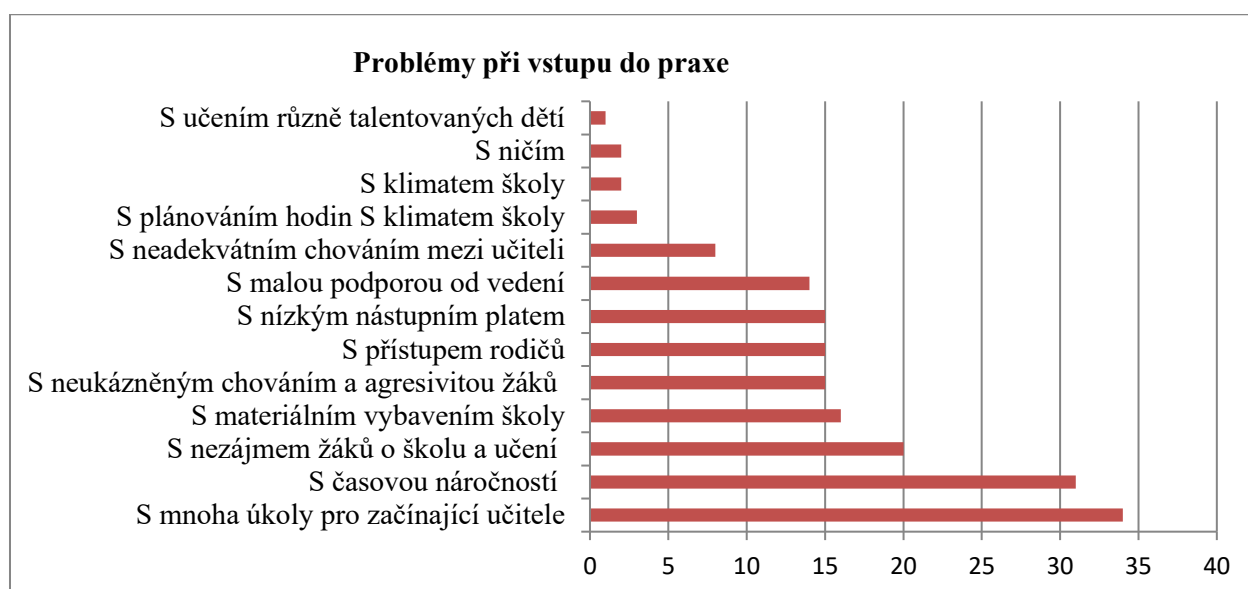
Otázka č. 2 Čeho jste se před vstupem do praxe nejvíce obával/a?



Obrázek 9: Obavy začínajících učitelů, N = 70

Z grafu lze vyčíst tři největší obavy dotazovaných začínajících učitelů před vstupem do praxe. Nejvíce se bojí ukázněnosti žáků, komunikace s rodiči a plánování výuky. Tyto klíčové problémy se vyskytují i v díle Podlahové (2004), která mimo jiné uvádí problémy ve vztazích na pracovišti a výši učitelského platu. Skutečnost, že v mém dotazníku se nikdo k výši učitelského platu nevyjádřil, je opravdu zajímavá. Vašutová (2007) zase tvrdí, že někteří mladí učitelé jsou naopak přesvědčeni o tom, že jsou dobrými učiteli, kteří nebudou mít žádné problémy. Většinou se ukáže, že mají v praxi mnohé nedostatky v oblastech, které jsou důležité a potřebné pro tuto profesi.

Otázka č. 3 S čím jste měl/a při vstupu do profese největší problém?

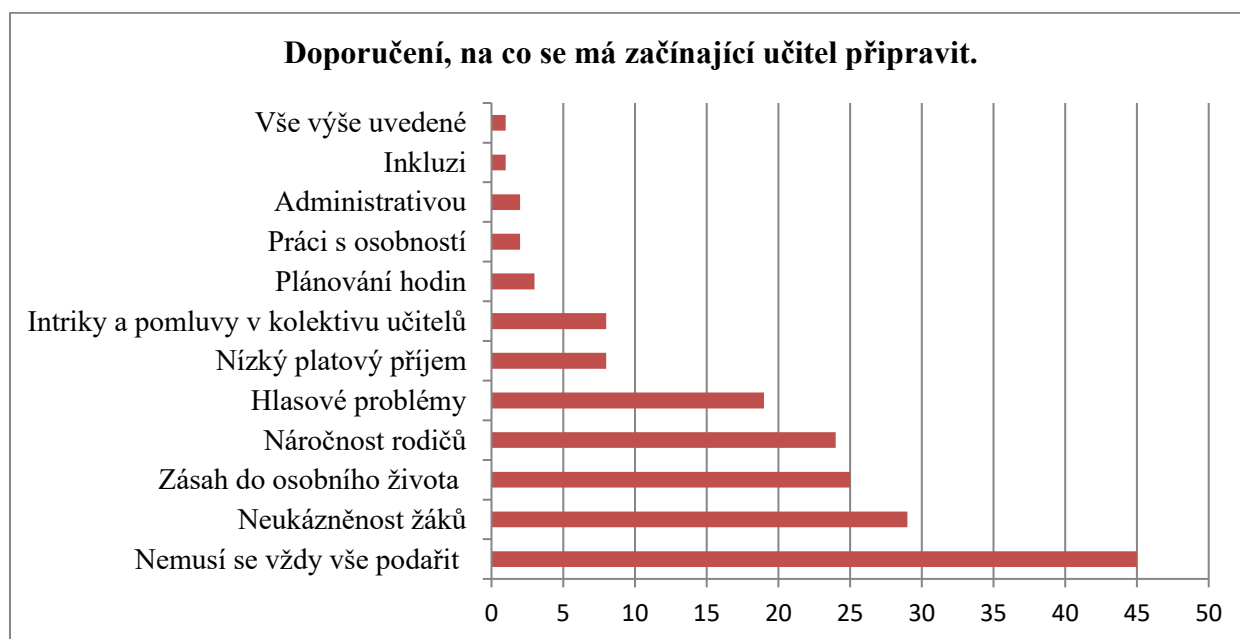


Obrázek 10: Problémy při vstupu do profese, N = 70

Na základě tohoto grafu se potvrzuje tvrzení Podlahové (2004), která uvádí, že problémy začínajících učitelů jsou důsledkem toho, že musí hned od prvních dnů vykonávat své povinnosti v plné šíři a mají na starost činnosti, na něž nebyli připraveni (vyučování neaprobovaných předmětů). Tento fakt se shoduje s pocity respondentů, kteří také za největší problém považovali velké množství úkolů pro začínající učitele, časovou náročnost povolání a nezájem žáků o školu a učení. V neposlední řadě mělo 16 dotazovaných respondentů velký problém s materiálním vybavením školy. Většinou začínající učitel přichází z fakulty plný dojmů a má přehled o nových možnostech školství, chtěl by je použít, ale vybavení školy mu to neumožní. Materiální vybavenost školy je pro mladé učitele také velmi důležitá. Našlo se ale i malé procento těch, kteří neměli ze začátku problém s ničím.

Otázka č. 4 Uved'te dvě nejdůležitější věci, na které by se podle Vás měl začínající učitel připravit před vstupem do praxe.

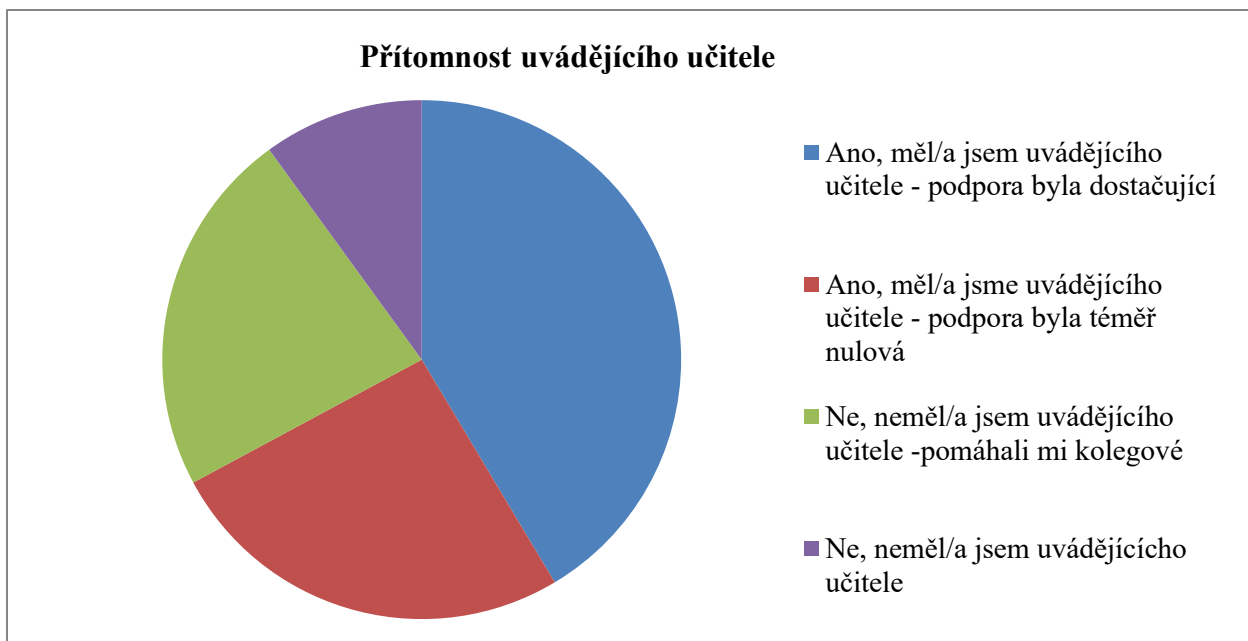
Z grafu lze vyčíst, že začínající učitelé vstupují do profese s tím, že všechno musí být dokonalé, nikde se nemůže stát chyba a jakmile se nepovede vyučovací hodina nebo nějaká aktivita, tak pocítují absolutní selhání. Na to by se tedy měl zaměřit a vzít si z toho poučení při souvislých praxích. Při nich se totiž většinou stane, že se některé naplánované věci nepovedou tak, jak byly původně v plánu. Druhou nejdůležitější věcí, se kterou by měli začínající učitelé počítat, je neukázněnost žáků. Na problém s oblastí kázně se ale začínající učitelé nijak nepřipraví. Během praxí sice tuto možnost má, ale většinou ji nevěnuje pozornost, protože spoléhá na přítomnost třídního učitele. Tyto pocity jsou podle Šimoníka (1994) provázány hlavně zklamáním z předcházející přípravy na fakultě, která byla nedostačující.



Obrázek 11: Doporučení, na co se má začínající učitel připravit, N = 70

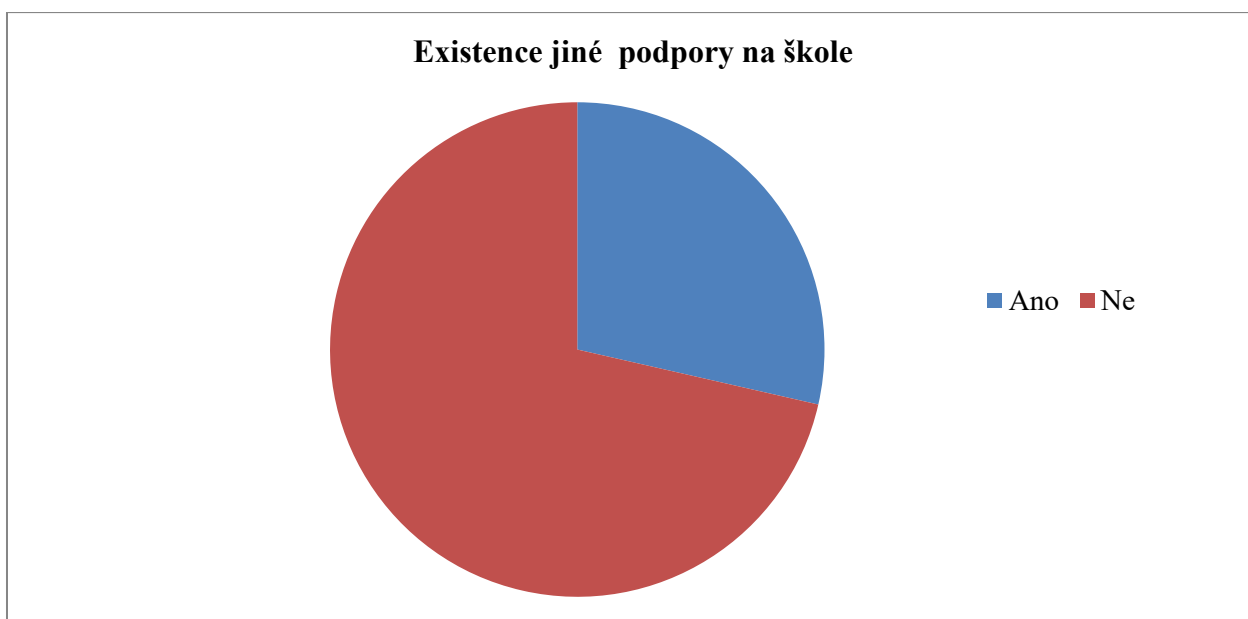
Otázka č. 5 Byl Vám přidělen uvádějí učitel? Pokud ano, byla jeho podpora dostačující?

Jak uvedl Bendl (2011) není v současné době v platných právních předpisech uvedena povinnost zavádět funkci uvádějí učitele. Většina škol, ale tuto funkci využívá, jak je zřejmé i od respondentů. I když začínající učitelé uvádějí učitele mají, nemusí jim být vždy nápomocen, což vidíme u vyjádření 18 začínajících učitelů. Zjišťuje se tedy, že podpora pomocí uvádějí učitele funguje a ředitelé škol se snaží na tuto funkci někoho jmenovat. Je to tak správné, protože začínající učitelé opravdu v začátcích podporu potřebují.



Obrázek 12: Přítomnost uvádějícího učitele, N = 70

Otázka č. 6 Existuje na Vaší škole jiná forma podpory než uvádějící učitel?

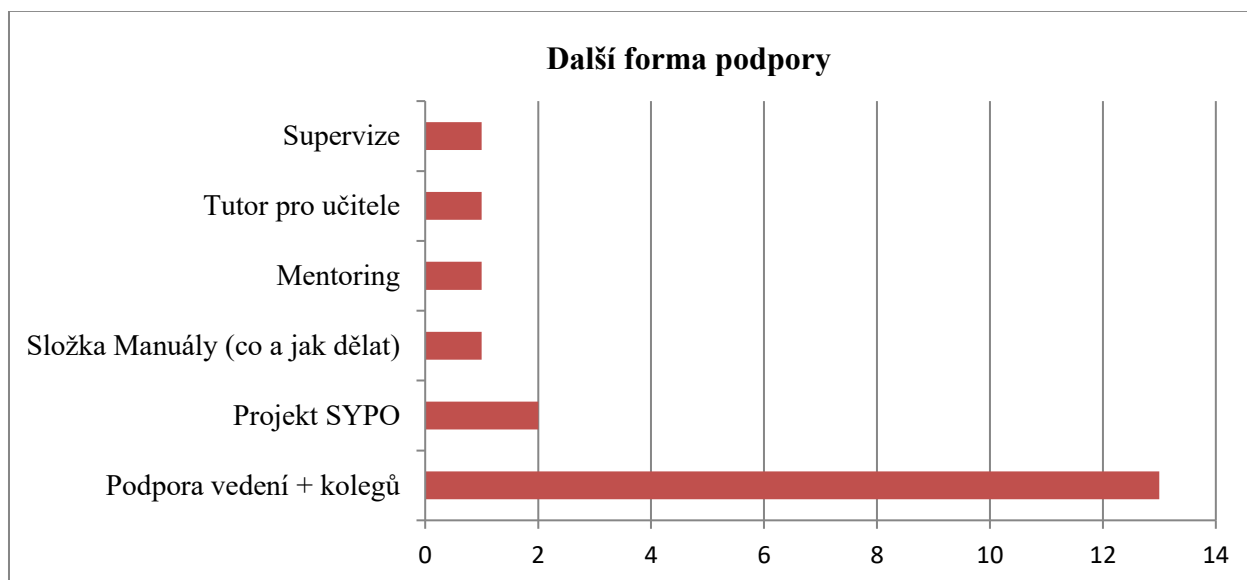


Obrázek 13: Existence jiné podpory na škole, N = 70

V českém prostředí jsou v souvislosti s podporou začínajících učitelů nejčastěji užíváni uvádějící učitelé. (Píšová, 2005) Není se tedy čemu divit, že 50 respondentů odpovědělo na tuto otázku, že jiná forma podpory na jejich škole neexistuje. Záleží na řediteli školy, zda školu do nějakého podpůrného systému zapojí či ne. Důležité také je, zda je na škole podporována kolegiální podpora nebo jestli jsou formy podpory využívány v dostatečném

rozsahu. Celkem 20 respondentů odpovědělo, že na jejich škole existuje i jiná forma podpory než uvádějící učitel. O jaké podpory se jedná, odpověděli v následující otázce.

Otázka č. 7 Pokud ano, uveďte prosím jaká?



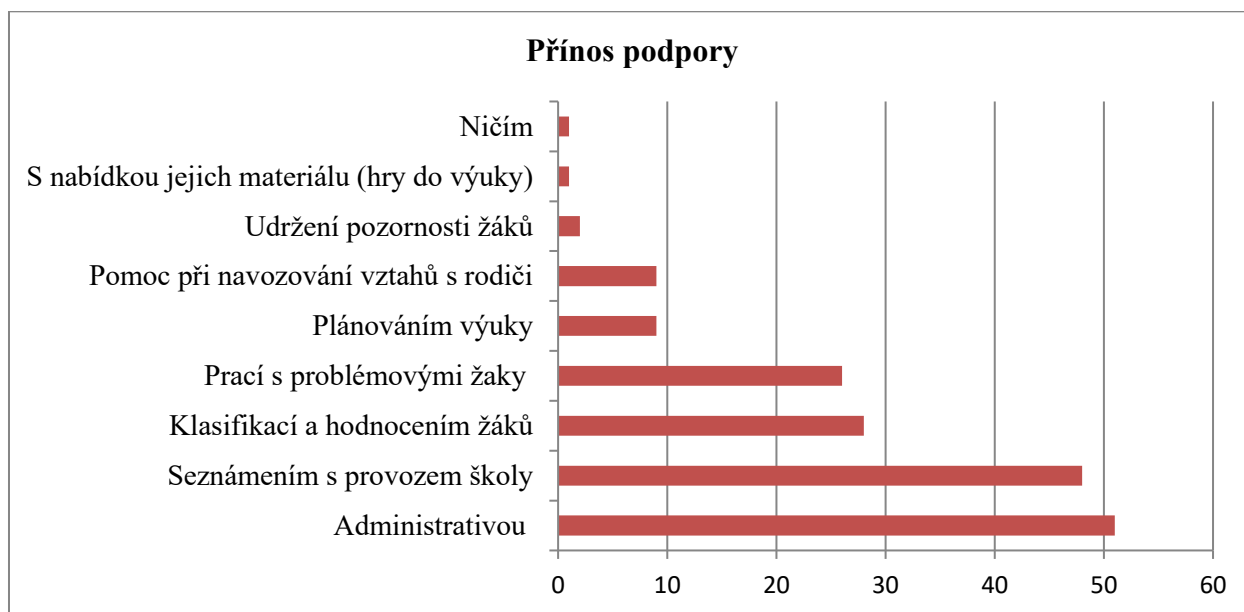
Obrázek 14: Další forma podpory, N= 19

Ukázalo se, že respondenti mají největší podporu od vedení a kolegů. To je podle Šimoníka (1994) jedna z možných forem pomoci začínajícím učitelům. Zejména se jedná o vzájemné hospitace začínajících učitelů a jejich zkušených kolegů. Jeden z respondentů uvedl i mentoring, kterým se v diplomové práci zabývám. Zajímavou podporou učitelů je projekt SYPO (systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů), který má za cíl vytvořit, ověřit a uskutečnit systém ucelené podpory a který přispívá ke zvyšování profesního rozvoje vedoucích pracovníků, učitelů v oblasti oborových didaktik. Všechno se koná prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra kolegiální podpory a DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) s definovanými kritérii kvality.

Otázka č. 8 Pokud jste měli k dispozici uvádějícího učitele nebo Vám pomáhali kolegové, se kterými problémy Vám nejvíce pomohl/i?

Pro začínající učitele je toho ze začátku mnoho. Zejména jim dělá problém práce s administrativou, protože s ní se na praxích na vysoké škole moc nesetkávají. I Kopáčová (2019) uvádí, že v této oblasti by měl pomoci uvádějící učitel. Ta tuto oblast vymezila jako technické a provozní záležitosti, kde zahrnuje seznámení s provozem a prostory školy, s dokumentací školy, orientace ve školním vzdělávacím plánu dané školy, seznámení s administrativou a s kompetencemi jednotlivých pracovníků školy, nepsanými pravidly,

tradicemi školy a s informovaností školy. Pro respondenty je dále důležitá podpora v oblasti klasifikace a hodnocení žáků. Plánování výuky je až na pátém místě, což je docela překvapující. Pokud se rozhodne uvádějící učitel nebo kolega jim s těmito oblastmi pomoci, může jim ukázat, jak to dělá on. Pro začínající učitele to může být bod, od kterého se odrazí dál a budou to dělat podle své intuice nebo vzor uvádějícího učitele vezmou vážně a k činnostem budou přistupovat úplně stejně jako on.



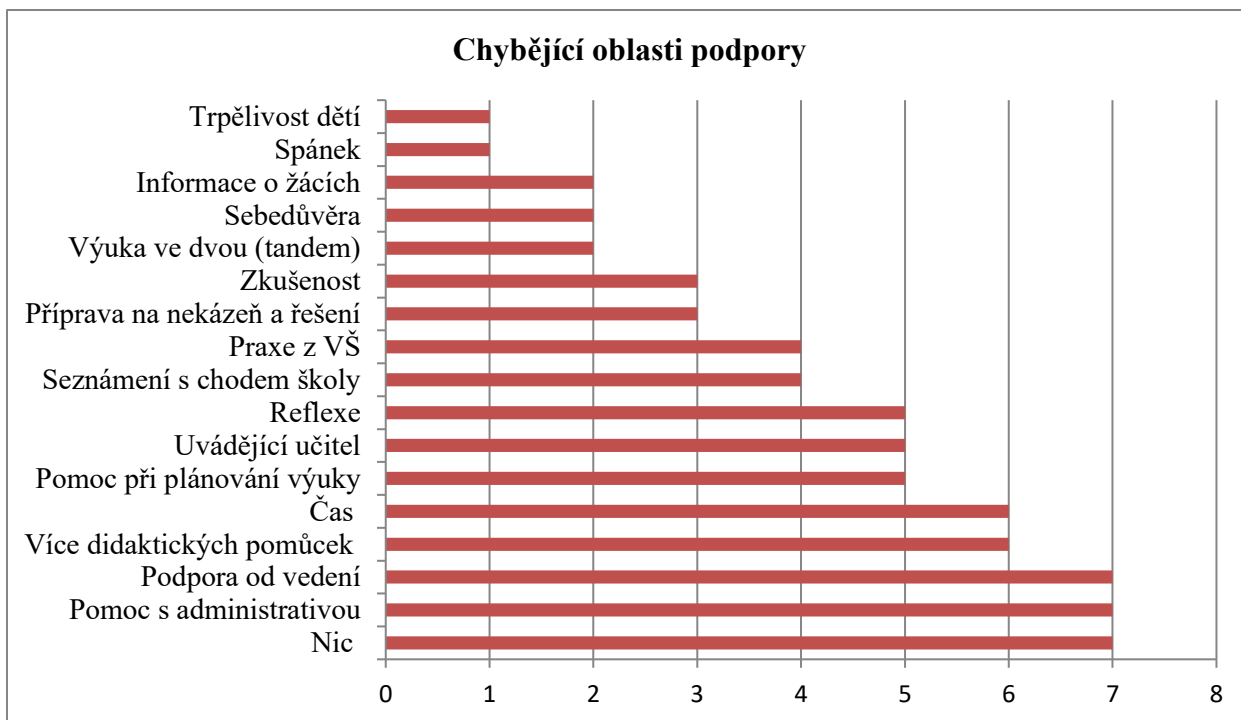
Obrázek 15: Přínos podpory, $N = 70$

Otázka č. 9. Co Vám při prvních dnech praxe nejvíce chybělo a uvítal/a byste to?

Odpovědi se objevovaly různé, ale za hlavní podporu, která dotazovaným začínajícím učitelům chyběla, lze považovat podporu od vedení a také pomoc s plánováním výuky. Většina z nich se neměla na koho obrátit.

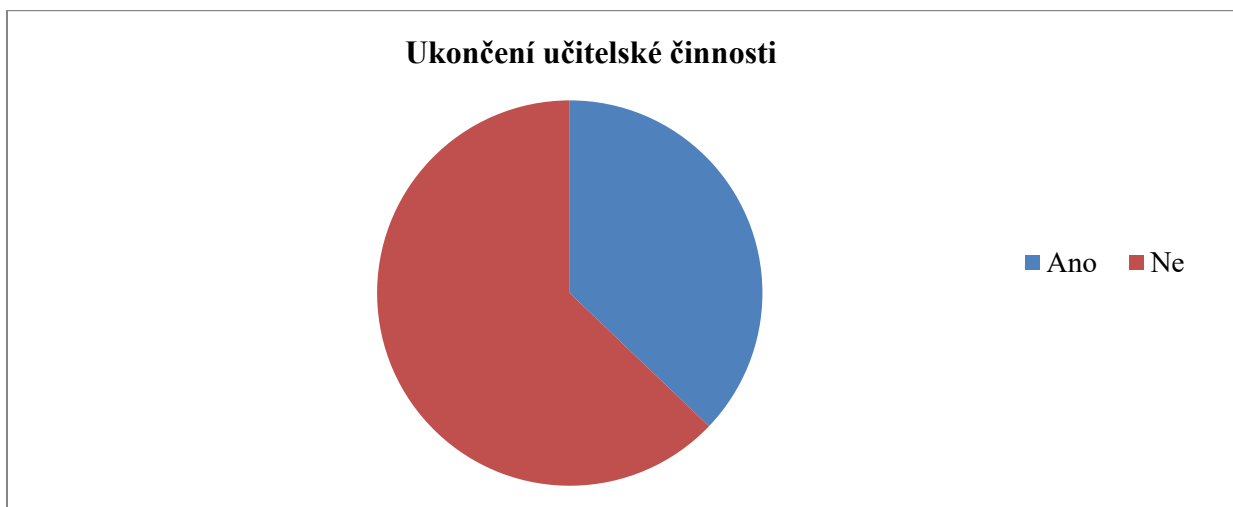
V otevřené otázce se často vyskytovala i odpověď čas. Zejména potřebovali více času na přípravy a plánování výuky. Většinou měli začínající učitelé pocit nejistoty a uvítali by nějakou zpětnou vazbu, zda dělají věci dobře, nebo je potřeba něco změnit.

Ovšem také hodně respondentů odpovědělo na tuto otázku, že nepotřebovali pomoci s ničím. Začínající učitelé uvedli i další odpovědi na tuto otázku, např. pomoc s administrativou, uvádějící učitel, zpětná vazba, jak řešit nekázeň atd.



Obrázek 16: Chybějící oblasti podpory, N = 70

Otázka č. 10 Přemýšlel/a jste, že učitelskou činnost ukončíte?

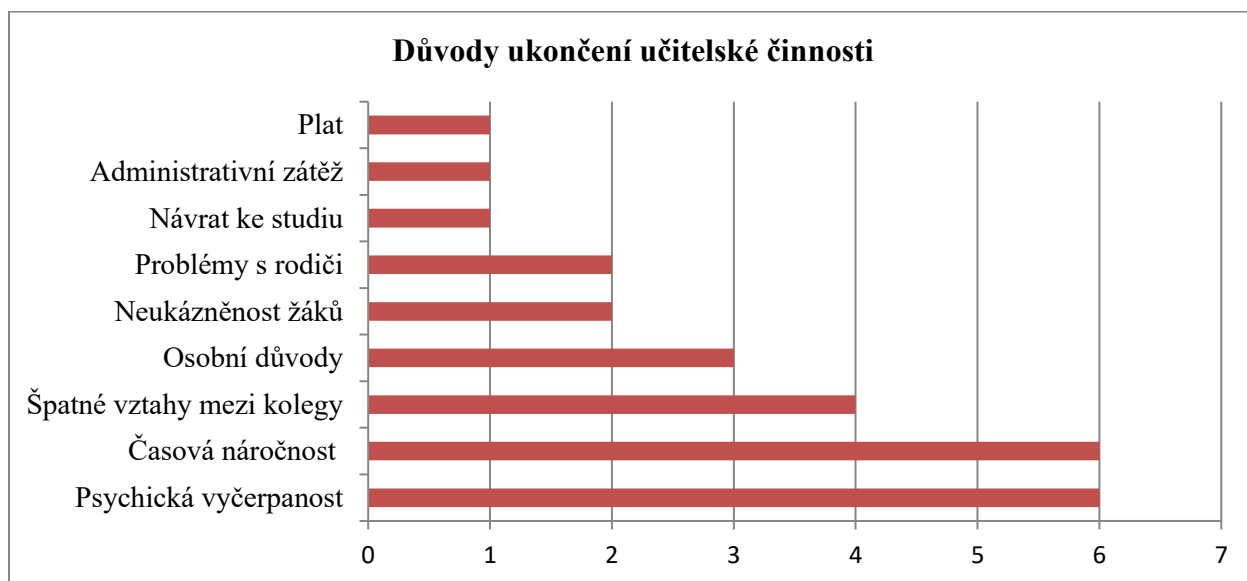


Obrázek 17: Ukončení učitelské činnosti, N = 70

Většinou jsou myšlenky odchodu z učitelské činnosti spojeny s psychickou zátěží. Ta má podle Vašutové (2004) dopady nejen na psychiku učitelů projevující se například sníženou pozorností, koncentrací, sníženou motivací, depresemi, celkovou podrážděností, ale má také dopady na somatický zdravotní stav. Dostavuje se únava, závratě, bolesti hlavy, nespavost, zažívací potíže apod. Celkem 26 respondentů tento pocit mělo. V další otázce odpovídají, co je k tomu vedlo.

Otázka č. 11 Pokud ano, co Vás k tomuto rozhodnutí vedlo?

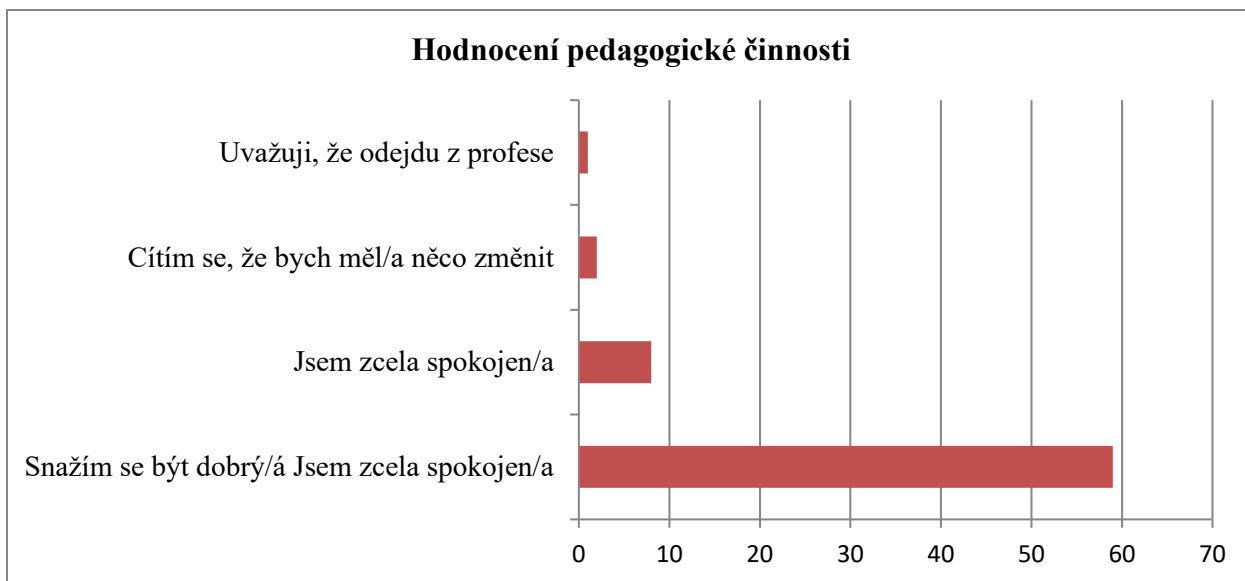
Začínající učitelé spojují toto rozhodnutí zejména s psychickou vyčerpaností, ale i s časovou náročností a špatnými vztahy mezi kolegy. Důvody, proč chtějí ukončit učitelskou činnost, jsou taktéž přiřazovány k problémům s rodiči a neukázněnosti žáků. Shodují se vesměs s výsledky Píšové a Hanušové (2016), které ve své analýze uvádí podobné důvody drop – outu, tj. odchodem z profese nebo na jinou školu. Například je to absence kolegiálních vztahů a spolupráce, velká pracovní zátěž, kázeňské problémy atd. Někteří učitelé uvádí, že někdy přemýšlí o tom, zda se pro tuto práci vůbec hodí, zda je to naplňuje nebo zda si vybrali správně a neměli by dělat raději něco jiného.



Obrázek 18: Důvody ukončení učitelské činnosti, N = 26

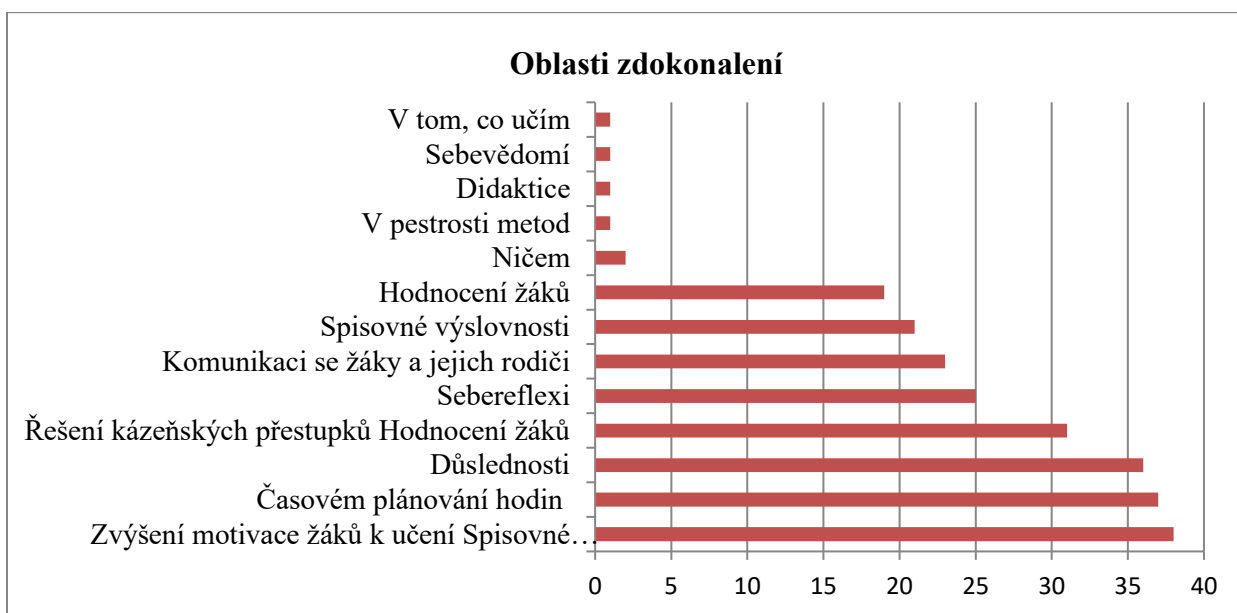
Otázka č. 12 Jak hodnotíte pedagogickou činnost Vy sám/a?

Zde je zřejmé, že většina začínajících učitelů hodnotí svoji vlastní práci jako relativně dobrou. Myslím si, že toto vyjádření je trochu nadsazené, zejména kvůli tomu, jak se učitelé vyjadřovali k předchozím otázkám a vyzdvihovali dané potíže. Lze ale přihlížet k tomu, že se neustále snaží být dobrými učiteli, takže nějaké obavy jsou stále na místě a shodují se s odpověďmi, které se již objevovaly výše. V této profesi se člověk musí učit neustále novým věcem a zdokonalovat se. Nejen, že to vyžaduje školství, ale hlavně žáci, kteří potřebují mít aktivní hodiny postavené tak, aby byly pro žáky nejenom přínosné, ale i zábavné.



Obrázek 19: Hodnocení pedagogické činnosti, N = 70

Otázka č. 13 V čem se chcete/potřebujete ještě zdokonalit?



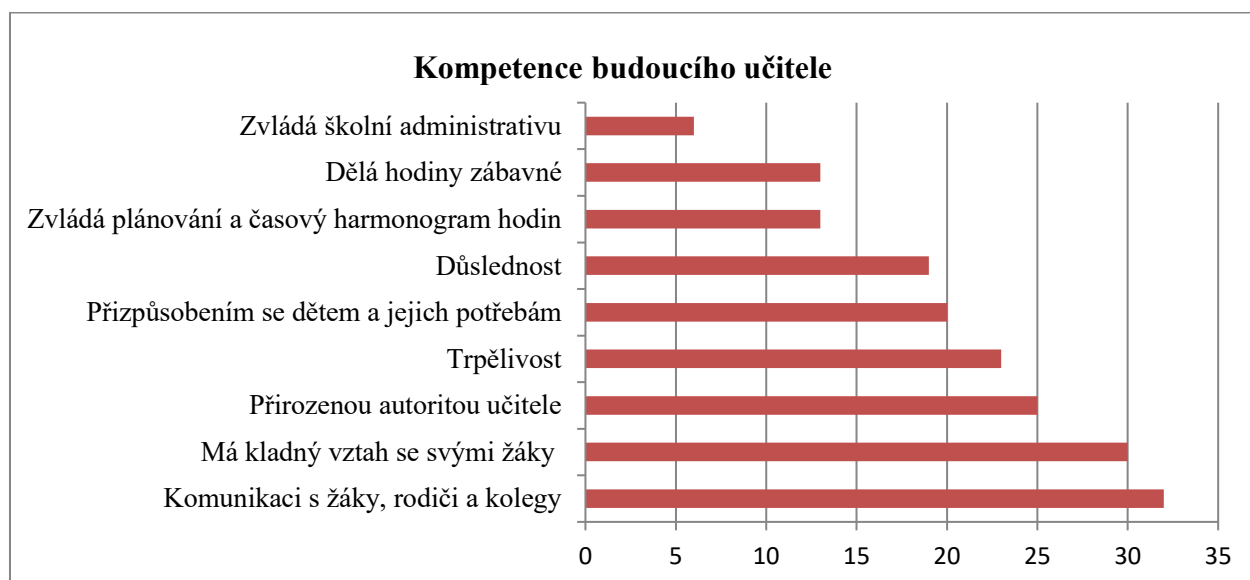
Obrázek 20: Oblasti zdokonalení, N = 70

Šimoník (1994) ve svém výzkumu uvádí, že i když začínající učitelé vykonávají všechny běžné činnosti příslušející učitelské profesi, lze jen stěží očekávat jejich bezchybný výkon. Uvádí, že mladým učitelům chybí zejména zásadovost, důslednost, společenské vystupování a neumějí jednat s rodiči, mají potíže se zadáváním úkolů a s klasifikací. V těchto oblastech se i respondenti tohoto dotazníku chtějí nebo potřebují zdokonalit. Hlavní je tedy zvýšení motivace žáků, časové plánování hodin a důslednost. Nedostatky typu zásadovost, důslednost a další, které výše popsal Šimoník (1994), lze také považovat jako problémy začínajících

učitelů, ve kterých se potřebují zdokonalit a kterým potřebují čelit. To, jak se k tomu postaví, už záleží na každém z nich. Mnoho škol učitele podporuje v dalším vzdělávání, takže například účast na nějakých odborných seminářích či kurzech, by jim mohla v těchto oblastech pomoci.

Otázka č. 14 Vyberte dvě pedagogické kompetence, kterými by měl podle Vás disponovat začínající učitel

Švec (1999) uvedl, že učitel by měl být vybaven pedagogickými kompetencemi, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat a i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost. Proto byla poslední otázka v dotazníku položena právě na tyto pedagogické kompetence. Respondenti mají jasnou představu o tom, co by měl učitel umět. Nejdůležitější je dobrá komunikace s žáky, rodiči a kolegy. Kladným vztahem se svými žáky vytváří příjemné klima ve třídě. V neposlední řadě by měl učitel disponovat přirozenou autoritou, být trpělivý a důsledný.



Obrázek 21: Kompetence budoucího učitele, N = 70

3. Hlubkový rozhovor

Cílem rozhovoru bylo dozvědět se více o již zjištěných problémech začínajících učitelů, které pocítují při vstupu do profese. Některé odpovědi, které v rozhovoru zazněly, se shodovaly s těmi, které vplynuly z dotazníku. Objevily se ale i takové, které byly zcela odlišné.

Rozhovor byl realizován se dvěma učitelkami, které se liší dobou praxe. První z učitelek na škole učí teprve prvním rokem a druhá již třetím. I když působí na stejné základní škole

v Praze, je zde patrný rozdíl zejména v podpoře při jejich uvádění, ale také v pohledu na problémy začínajících učitelů. Znění celých rozhovorů je uvedeno v příloze č. 2 a č. 3.

3.1 Popis hloubkového rozhovoru

S respondentkou jsem se nejprve přivítala a poděkovala, že si na mě udělala čas a je ochotná pomoci svými odpovědi přispět k mé diplomové práci.

Následně jsem ji stručně seznámila s problematikou, kterou se v empirické části mé diplomové práce zabývám a čeho se rozhovor bude týkat. Ujistila jsem ji, že je rozhovor anonymní a její pravé jméno bude v diplomové práci nahrazeno jménem smyšleným.

Od učitelek jsem získala souhlas, že celý rozhovor bude nahráván, a poté přepsán a využit pro účely diplomové práce. V následující kapitole jsou uvedeny otázky, které byly v rozhovorech pokládány. Při komunikaci jsem se však snažila reagovat a v průběhu jsem se učitelek doptávala, což přispělo k rozvíjení jednotlivých odpovědí.

3.2 Tazatelské otázky k rozhovoru

- Co Vás vedlo k tomu, abyste se stala učitelkou?
- Čeho jste se před vstupem do praxe nejvíce obávala?
- S čím jste měla při vstupu do praxe největší problém?
- Na co by se podle Vás měl začínající učitel připravit před vstupem do praxe?
- Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Pokud ano, se kterými problémy Vám nejvíce pomohl?
- Existuje u Vás i jiná forma podpory než uvádějící učitel? Pokud ano, uveďte prosím jaká.
- Co Vám při prvních dnech nejvíce chybělo a uvítala byste to?
- Přemýšlela jste, že učitelskou činnost ukončíte? Pokud ano, co Vás k tomuto rozhodnutí vedlo?
- Je něco, v čem se chcete či potřebujete ještě zdokonalit?
- Jakými kompetencemi by měl podle Vás disponovat budoucí učitel?

3.3 Výsledky hloubkového rozhovoru

Vyhodnotila jsem jednotlivé otázky podle otevřeného kódování, kdy jsem z každé otázky vymezila to nejdůležitější, ke kterému se začínající učitelky vyjádřily, a propojila jsem je s odpověďmi, které uvedli respondenti v dotazníkovém šetření. Podle Švaříčka (2007) lze

otevřené kódování chápat tak, že se nejprve text rozdělí na jednotky (odstavec, věta atd.) a každé takto vzniklé jednotce se přidělí nějaký kód, tedy slovo nebo označení. V tomto výzkumu byl rozdělen rozhovor na odstavce a každé jednotce bylo přiděleno několik kódů, které se vztahovaly k otázce.

Ve své podstatě se data, která z dotazníku a rozhovoru vyplynula, více méně shodovala. Níže jsou jednotlivé odpovědi interpretovány a porovnány s odpověďmi respondentů z dotazníkového šetření.

- Odpovídající k **vykonávání učitelské profese** vedla radost, kterou pociťují při práci s dětmi. V této práci vidí smysluplnost a baví je, když dětem můžou předávat znalosti. S tím se shoduje i výrok jedné z učitelek (Jana). Druhá (Lea) naopak vůbec nechtěla být učitelkou a na tuto myšlenku ji přivedla až maminka. Ta jí dala první impuls, díky kterému se začala o profesi více zajímat.

„Já jsem chtěla být paní učitelkou už od základní školy.... Tehdy mi opravdu přišlo, že je to práce, která mi dává smysl a přišlo mi, že pro děti na prvním stupni může člověk udělat úplně nejvíc.“ (Jana)

„Já jsem moc nechtěla být učitelkou, vlastně mě na to přivedla moje máma ve 3. ročníku na gymnáziu. Začala jsem nad tím přemýšlet a začala jsem si zjišťovat, jaký vůbec je první stupeň atd., a že by mě bavilo učit všechny ty předměty.“ (Lea)

- **Obavy**, které má velké množství začínajících učitelů spojené se vstupem do profese, se u zúčastněných mírně lišily. Stručně řečeno, rozdělily se na dvě skupiny. Pro respondenty dotazníku byl největší strach spojován s kázní žáků (Lea), kdežto druzí vidí největší hrozbu zase v komunikaci s rodiči (Jana i Lea).

„Především komunikace s rodiči, což jsem nedělala a nebyla jsem si v tom jistá, v čemž se necítím doted'. Bylo víc těch věcí, ale tahle byla pro mě největší.“ (Jana)

„Rodičů, protože na to ho fakulta ani nemůže připravit. Zároveň jsem se trochu obávala kázně.“ (Lea)

- Zajímavé je, když poté respondenti odpovídali na to, co jim **při vstupu do profese** dělalo největší **problém**, že se ani jedna obava nepotvrdila. Začínající učitelé se v odpovědi shodli s jednou z učitelek (Jana). Nemohli se vyrovnat s tím, jak je toto povolání časově náročné. Ta také pociťovala, že nemá dostatečný přehled o tom, jak řešit kázeň. Druhá (Lea) pociťovala problém v oblasti chybějící zpětné vazby, kterou jí

nikdo neposkytoval, tak jak na to byla zvyklá na fakultě a více méně i s řešením kázně. To potvrzují i respondenti dotazníkové šetření Šimoníka (1994). Účastníci mého dotazníku ještě měli problém s velkým množstvím úkolů pro začínající učitele. K tomu se ale ani jedna učitelka nevyjádřila. Mohli bychom to však přikládat k časové náročnosti povolání.

„Zjistila jsem, že je to něco úplně jiného, že jsem z toho byla opravdu unavenější a bylo toho daleko víc, čemu jsem se musela věnovat...Potom tak jako postupně během toho půl roku byl problém s udržováním kázně ve třídě, na což jsem se také necítila připravená.“ (Jana)

„Nevím, jestli další věc můžu označit úplně za problém, ale tím, že jsme na fakultě měli nějaké reflexe a pořád jsme si každou hodinu hodnotili, tak mi na začátku tohle hodně chybělo, že jsem neměla žádnou zpětnou vazbu...Napadá mě ještě, že jsem si musela zjišťovat různé problémy, roztržky mezi dětmi a jejich řešení.“ (Lea)

- Podle začínajících učitelek (Jana, Lea) by se měl **budoucí učitel připravit** hlavně na fakt, že pedagogická činnost je velmi náročná jak psychicky, tak fyzicky. V dotazníkovém šetření se zase objevují doporučení typu, že se nemusí vždy vše podařit, připravit na neukázněnost žáků a že je to velký zásah do osobního života.

„Určitě by měl počítat s tím, že ten první půl rok, co učí, je i fyzicky náročný.“ (Jana)

„Na to, že je to hodně náročné a je toho spousta. Není to jenom ta výuka a příprava samotná, ale je tam i dopisování s rodiči, opravování, schůzka s ostatními učiteli a různé školní a mimoškolní akce apod.“ (Lea)

- Celkem 47 dotazovaných mělo přiděleno **uvádějícího učitele**. I učitelky z rozhovorů mají při prvních letech podporu, jen je rozdíl v jejich formě. První (Lea) uvádějící učitelku má, ale její pomoc bere za spíše obecnou než přínosnou. Patří k těm, kteří uvádějícího učitele k dispozici mají, ale jejich pomoc není dostačující. Druhá (Jana) uvádějícího učitele jako takového nemá. Je v rámci školy zapojena do mentoringu. Jak mentoring na škole probíhá je uvedeno níže.

„Nevím o tom, že bych měla uvádějícího učitele, ale v rámci školy jsem zapojena v mentoringu.“(Jana)

„Byl, ale nevím, jestli na půl nebo na čtvrt (smích). Občas jsme se sešly a něco si řekly, ale byla se na mě podívat asi dvakrát za ten rok a schůzky typu – kde teď jste v matematice, co dělá dětem problém atd. Spíš jsme se o tom bavily velmi obecně, což pokračuje do teď.“(Lea)

- Podpora od kolegů a vedení jako **další forma podpory** je shodnou odpovědí pro dotazníkové šetření i rozhovor. I když jedna učitelka (Jana) uvádí, že na škole existuje mentoring. Mentoring na jejich škole probíhá tak, že si s mentorem, který je touto funkcí pověřen, povídají. Probírají, co aktuálně řeší ve třídě a případně hledají možnosti, co by proto mohla udělat. Mentor učitelce tedy neříká, co má dělat, ale pouze ji navádí a hledají řešení daného problému.

„Je to ten mentoring a hodně konzultuji s kolegy.“ (Jana)

„Obecně bych mohla říci, že na škole výborně funguje kolegiální podpora. Kdykoliv jsem je na začátku o něco poprosila o radu, nějakou pomůcku či didaktickou (metodickou) věc, tak neměli problém a byli ochotní.“ (Lea)

- **Oblasti**, ve kterých by začínající učitelé potřebovali v prvních dnech **pomoci**, ale které jim nikdo neposkytl, se shodovaly. Zejména by začínající učitelé uvítali pomoc s administrativní prací. S touto odpovědí se shodují i mladé učitelky (Lea a Jana), které tuto oblast vidí jako stěžejní. Na místo podpory od vedení, kterou potřebovali respondenti v dotazníku, by začínající učitelky uvítaly více materiálního vybavení pro učitele (Jana) či „manuál“ školy (Lea).

„Možná nějaká podpora v oblasti administrativy. V prvních dnech je toho opravdu hodně, zvláště když jsem začínala u 1. třídy... Potom obecně nějaké zázemí, které je jenom moje. Například učitelé, kteří učí delší dobu, tak mají třídu vybavenou. Mají v ní nějaké své pomůcky, ať už jsou to drobnosti typu – tužka, pravítko, šanony na zakládání materiálu apod.“ (Jana)

„Bylo toho hrozně moc, hlavně tedy organizačních věcí. Zejména vyplňování nějakých papírů a výkazů...Ještě když byl přípravný týden, tak se konaly různé porady, kde se řešily organizační věci a často se tam řekla nějaká zkratka něčeho (neříkám ŠVP, to člověk ví, co znamená), přičemž se člověk necítil moc příjemně.“ (Lea)

- O tom, že by začínající učitelky **ukončily pedagogickou činnost**, přemýšlela jen jedna z nich (Lea), která vykonává praxi již třetím rokem. Krizi pocítovala po dvou letech, kdy nastoupila do školy. Důvodem ale nebyla psychická vyčerpanost nebo špatné vztahy mezi kolegy, jako to bylo u účastníků dotazníkového šetření. Tato učitelka si naopak na sebe začala klást vyšší nároky a měla představu, že po dvou letech už si bude více jistá ve své profesi. Dokonce příčinou této úvahy byla i frustrace z některých dětí. Nakonec si však uvědomila, že ji tato práce baví a úvahu o odchodu zamítla.

„Měla jsem najednou pocit, že už bych přece měla po dvou letech být ta zkušená, mělo by to všechno šlapat jako „švýcarské“ hodinky, neměla bych mít žádné problémy s kázní, měla bych přece umět vytvořit úžasné hodiny (zábavné atd.) a začala jsem na sebe mít vyšší nároky... Do toho ještě frustrace z některých dětí. Snažila jsem se dělat hodiny zábavné, ale jim to tak nepřišlo a nedělaly, co měly.“ (Lea)

- Na otázku, **v čem by se chtěli** respondenti **zlepšit**, odpověděli úplně odlišně. Je zřejmé, že v rozhovoru se respondenti mohou vyjádřit více konkrétně, což se také potvrdilo. Jedna učitelka (Jana) by se chtěla více zdokonalit v českém jazyce, druhá (Lea) naopak potřebuje zlepšit matematiku. Respondenti zase považují za důležité, aby nějakým způsobem dokázali zvýšit motivaci žáků k učení, zlepšili časové plánování hodin a začali být více důslední. Dále vidí potřebu zlepšení při řešení kázeňských problémů a v komunikaci s žáky a jejich rodiči. To stejné chce i začínající učitelka (Jana).

„Nevím tedy úplně konkrétně, v čem bych se mohla zdokonalit. Teď možná trochu bojuji s matematikou, tak něco s tím bych mohla změnit.“ (Lea)

„Zejména tím, že učím prvňáky, tak vím, že je co zlepšovat na hodinách českého jazyka v první třídě...Dál bych se chtěla zlepšit v tom, jak řešit určité problémy ve třídě, které se objevují, zejména kázeňské...Dalším je potřeba zlepšit komunikaci s rodiči. Je to trochu lepší než na začátku, ale pořád si v tom vůbec nejsem jistá a trvá mi hodně dlouho třeba psát nějaké zprávy, protože si hodně kontroluji, zda je vše v pořádku.“(Jana)

- **Kompetence**, které jsou důležité pro budoucího učitele, aby byl dobrý v tom, co dělá, jsou z pohledů respondentů mírně odlišené. Pro účastníky dotazníkového šetření je hlavně důležité, aby učitel uměl adekvátně komunikovat s žáky, rodiči a kolegy, aby si budoval kladný vztah se svými žáky a aby disponoval přirozenou autoritou. Začínající učitelky se naopak shodují v tom, že by měl být učitel hlavně důsledný a měl by mít určitou empatii k dětem. Dále své odpovědi doplňují například tím, že by měl umět zvládnout více věcí najednou, měl by být organizovaný a férový (Lea). Spatřují důležitost i v tom, že učitel umí postavit hodinu tak, aby byla pestrá a všechno vedlo ke stanovenému cíli (Jana).

„Důležitá je i důslednost, protože i já na své třídě vidím, když bych jednou nebyla důsledná, tak to děti začnou zkoušet, zda pravidla platí a co všechno můžou a kam až můžou. Myslím si,

že potom se hrozně těžko se třídou pracuje... V neposlední řadě je potřeba zmínit empatii pro děti, protože se ve třídě objevují různé osobnosti s různým rodinným zázemím.“ (Jana)

„Někdy musím být důsledná i ve věcech, které bych normálně neřešila... Důsledná i v tom, když řeknu, že to už udělalo dítě naposledy a příště už dostane například poznámku, tak si zatím stát a příště nějaký trest dát. Být empatický.“ (Lea)

Zmíněné problémy, které se ukázaly jak u respondentů dotazníkového šetření, tak u respondentů rozhovoru, spojují většinou s nedostatečnou přípravou na vysoké škole. Vašutová (2007) ve svém výzkumu, kde odpovídají studenti učitelství, uvádí jejich reakci stejnou. Obávají se i nezámů žáků o učení či spravedlivého hodnocení žáků.

Jedna z učitelek má uvádějícího učitele, ale podoba jeho podpory je stejná jako uvádí Podlahová (2004), která přiřazuje jeho existenci k bílé paní. Mentoring, do kterého je zapojena druhá učitelka, je možné porovnat s tvrzením Píšové (2011), která tento proces podpory označuje jako dlouhodobější, poskytovaný novému učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem pomoci mu usnadnit proces, který vede k jeho profesnímu rozvoji.

Zajímavý je fakt, že obě učitelky mají nutnost se zlepšit v konkrétních předmětech, což není moc časté. Učitelka s kratší praxí si je ovšem nejistá v řešení kázeňských problémů, které jsou typické pro nejasnosti u začínajících učitelů.

Jako zásadní klíčové pedagogické dovednosti, kterými by měl budoucí učitel disponovat, považují hlavně důslednost a empatii. To vymezuje jako hlavní psychické předpoklady i Dvořáček (2005, s. 175). Uvádí, že mezi důležité předpoklady pro zdárný výkon profese učitele lze zařadit vyrovnanost, emocionální zralost, smysl pro spravedlnost, inteligenci, tvořivost, trpělivost, samostatnost, verbální předpoklady a pozitivní motivaci.

4. Shrnutí výsledků výzkumných otázek

Následující odstavce shrnují významné poznatky plynoucí z dotazníkového šetření a rozhovoru.

Výzkumná otázka č. 1

- Jaké problémy začínající učitelé pociťují v souvislosti se vstupem do učitelské profese?

Na tuto otázku jsem hledala odpovědi z několika pohledů:

Nejprve z hlediska **obav mladých učitelů**, které měli před vstupem do praxe. Tedy před tím, než se postavili před celou třídou. Z odpovědí začínajících učitelů vyplývají obavy týkající se zejména kázně žáků, komunikace s rodiči, plánování výuky, spravedlivého hodnocení žáků a klima školy. Pouze jeden začínající učitel uvedl, že neměl před vstupem do praxe žádné obavy.

Poté jsem se zaměřovala na to, zda se tyto **obavy**, které měli před vstupem do profese, **potvrdily**. Nepotvrdila se ani jedna z uvedených obav. Největší problém začínající učitelé pociťovali hlavně ve velkém množství úkolů, které museli zvládnout. Začínající učitelé se také v prvních dnech těžce vyrovnávali s časovou náročností daného povolání a s nezájmem žáků o učení. Jedné z dotazovaných začínajících učitelek chyběla zpětná vazba od zkušenějších učitelů. Nevěděla, zda činnost, kterou konala, dělá správně nebo ne, co by měla zlepšit či co je vhodné dál používat.

Závěrečná část dotazníku a rozhovoru byla zaměřena na to, **co jim** v úvodu učitelské činnosti **chybělo** a **uvítali by** to. Odpověď, která se zabývala touto výzkumnou otázkou, byla jednoznačná. Chyběla jim zejména pomoc v oblasti administrativy a podpory od vedení či kolegů. Našlo se také sedm respondentů, kteří při prvních dnech nepotřebovali pomoci vůbec v ničem.

Výzkumná otázka č. 2

Jakým způsobem podporují školy začínající učitele?

Na tuto otázku jsem také hledala odpovědi z několika pohledů.

Nejprve z hlediska **přítomnosti uvádějících učitelů** na školách, která se potvrdila u celkem 48 dotazovaných i v rámci dotazníku i rozhovoru. Jejich tvrzení se ale lišila v tom, zda pomoc uvádějícího učitele byla dostačující nebo ne. Respondenti se touto odpovědí rozdělili na dvě

části. U 29 dotazovaných byla pomoc uvádějících učitelů dostačující a u 19 respondentů tato pomoc dostačující nebyla.

Následovalo zaměření na **činnosti**, ve kterých jim uvádějící učitelé nebo kolegové **pomohli**. Respondentům pomáhali zejména s administrativou nebo při seznámení s provozem školy. U některých začínajících učitelů pomáhali kolegové či uvádějící učitelé s klasifikací, s hodnocením žáků nebo jim radili, jak mají pracovat s problémovými žáky.

Dále součástí této výzkumné otázky bylo zjištění další **formy podpory**, která je poskytována začínajícím učitelům. Jako další podpora, která začínajícím učitelům při prvních letech praxe pomohla, je nejvíce rozšířena podpora od kolegů nebo zapojení škol do projektu Systematické podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů nebo škola provádí mentoring.

Výzkumná otázka č. 3

Co vede začínající učitele k tomu, aby ukončili pedagogickou činnost?

V odpovědích na otázku, proč respondenti přemýšleli nad **odchodem z pedagogické činnosti**, se objevují různé důvody. Začínající učitelé většinou tuto myšlenku spojují s problémy, které během prvních let pocítují. Mladí učitelé nezvládají časovou náročnost spojenou s učitelským povoláním, nebo se začínají cítit psychicky vyčerpaní. Další důvody, které směřovaly učitele k tomu, aby začali myslet na odchod z profese, jsou například neadekvátní chování v kolektivu učitelů, vyšší osobní nároky nebo frustrace z některých dětí.

Výzkumná otázka č. 4

Jak nahlízejí učitelé na kompetence, kterými by měl začínající učitel disponovat?

Respondenti vnímají **kompetence**, kterými by měl disponovat **budoucí učitel**, zcela odlišně. Pro některé začínající učitele je důležité, aby učitel uměl hlavně komunikovat s rodiči, žáky a kolegy a měl kladný vztah k žákům. Jiní respondenti vnímají jako důležitou důslednost učitele, na které závisí efektivnost výuky a postavení budoucího učitele. V neposlední řadě jednou z odpovědí na tuto otázku byla empatie k dětem, kterou by měl učitel pocítovat a která se považuje u učitele za samozřejmost.

4.1 Limity výzkumu

Během výzkumu se objevily limity, které je potřeba si uvědomit a zamyslet se nad nimi. Jedním z limitů je to, že rozhovor objasnil danou problematiku více do hloubky, ale je proveden pouze v jednom školním prostředí, což může zkreslit výsledek vyhodnocení pocítovaných problémů u začínajících učitelů a jejich podpory v prvních letech praxe.

Za další limit lze uvést malý soubor respondentů, v důsledku čehož nelze vymezovat problematiku pro celou populaci. Poslední limit je momentální stav ve školství, který je spojen s nedostatkem učitelů. Nedostatek učitelů je příčinou toho, že jsou na začínající učitele kladeny vyšší nároky, na které nebyli připraveni a jež považují za největší problematiku, kterou při vstupu do profese vnímají. Jedním z vyšších nároků je učení neaprobovaných předmětů.

4.2 Doporučení pro praxi

Na základě výsledků, které vyplynuly z empirické části, shledávám největší problém u začínajících učitelů v nedostatečné přípravě na vysokou náročnost některých činností. Mladí učitelé jsou podle jejich výpovědí relativně dobře vybaveni po stránce teoretické. Teoretické poznatky jsou důležité, ale nejsou vždy zcela využitelné v praktické části. Začínající učitelé vnímají absenci přípravy hlavně v oblasti administrativní práce, která k činnosti učitele patří (např. seznámení s online systémy školy, s administrativní prací třídního učitele a další). Doporučila bych pro řešení tohoto problému, zavedení předmětu na pedagogických fakultách, který by vedl zkušený učitel z praxe a který by studenty s veškerými potřebnými dokumenty typickými pro pedagogickou činnost, seznámil. Z pohledu studenta by tento předmět mohl být velmi zajímavý a hlavně přínosný, což by při vstupu do profese jako začínající učitel, jistě ocenil. Tím by se také uvádějící učitelé mohli zaměřit na pomoc v jiných oblastech, které jsou pro mladé učitele obtížné.

S tím souvisí i absence postupů při řešení kázeňských přestupků, které většina respondentů tohoto výzkumu v prvních letech praxe pocítila. Šimoník (1994) ve svém výzkumu uvedl, že celkem 83 % dotazovaných začínajících učitelů vyjádřilo nepřítomnost přípravy na tuto činnost během studia. Myslím si, že by mohlo pomoci, kdyby se na pedagogických fakultách zavedlo více praxe, která by byla založená na převzetí funkce učitele ve všech směrech. Tomu teď sice odpovídají souvislé praxe, při kterých si má student vyzkoušet veškeré činnosti učitele, ale není to pořád adekvátní množství k tomu, aby mohl student získat mnoho zkušeností. Navíc se student při závěrečných praxích více soustředí na výuku, přičemž zapomíná na další povinnosti, které jsou součástí pedagogické činnosti učitele (např. chování žáků o přestávkách, řešení problému při porušení kázně a další). Zavedení většího množství praxí, které by byly podobné souvislým, by byly pro studenty náročné, ale později by úsilí, které při nich vynaložili, přijali a uvítali.

Z tohoto výzkumu týkajícího se problémů začínajících učitelů dále vyplynulo, že téměř polovina respondentů měla k dispozici uvádějícího učitele, což lze považovat za dobrý

výsledek. Problematiku ale vidím v tom, že někdy pomoc, kterou nabízí uvádějící učitelé, není dostačující. Doporučila bych, aby se učitelé, kteří byli touto funkcí pověřeni, účastnili kurzů nebo se zabývali studiem literatury, která toto téma více objasňuje. Mohli by tak získat přehled o tom, jaká je jejich pracovní náplň. Jelikož ředitelé škol nemají povinnost funkci uvádějícího učitele zavést, nelze toto doporučení brát vážně. Pokud se, ale rozhodne ředitel školy tuto funkci zavést, měl by učiteli sdělit, co všechno se od něho očekává, aby tuto funkci naplnil.

Závěr

Diplomová práce se zabývá vymezením problémů začínajících učitelů v rozmezí 1. – 3. roku praxe. Konkrétně je jejím cílem analýza těchto problémů a zjištění podpory, která je začínajícím učitelům k dispozici. Práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. V úvodu teoretické části se vymezuje pojem začínající učitel, a koho lze za začínajícího učitele označit. Dále teoretická část definuje přípravu budoucích učitelů, jejich pedagogické kompetence, klíčové problémy začínajících učitelů a dává doporučení, jak jednotlivým problémům čelit. Práce popisuje výhody přítomnosti uvádějícího učitele či kolegiální podpory. Zabývá se také řešením otázky, jaké mají tyto problémy dopady na profesní dráhu učitele.

V empirické části jsou prezentovány výsledky z dotazníkového šetření a hloubkových rozhovorů začínajících učitelů s maximálně tří letou praxí.

Pedagogické problémy spojované se vstupem do profese, které jsou vymezeny v teoretické části, se částečně objevily i ve výsledcích výzkumu diplomové práce. Zejména se jedná o problémy spojené s výukou a systémem školy, např. obsah školního předmětu a jeho uspořádání, rozsah administrativních a jiných povinností, časová náročnost učitelství práce, rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů, stav materiálního vybavení, v době školních prázdnin a výše učitelství platu atd.

Nejprve však respondenti uváděli obavy, které pocítovali před vstupem do praxe. Obavy, které by se týkaly výše uvedených pedagogických činností, se moc neobjevovaly. Naopak se ukázalo, že mladí učitelé měli hlavně strach z rodičů a z kázně žáků. Problémy spojené s komunikací rodičů nebyly při nástupu tak silné, jak si všichni mysleli. Problémy, které se vyskytly na začátku praxe, byly úplně jiné. Jako nejnáročnější se pro začínající učitele mnoho úkolů na úvod. Tyto úkoly jsou většinou spojeny s administrativou, se kterou se při přípravném studiu setkají jen výjimečně. Velkým šokem pro začínající učitele je i časová náročnost povolání, na kterou nebyli připraveni. Výsledky tedy vcelku korespondují s teoretickou částí. Další problémy, které se u respondentů v prvních letech objevovaly, lze řadit následovně: trvalý nezáměr žáků o školu a učení, nedostatečné materiální vybavení školy, neukázněné chování a agresivita žáků, nízký nástupní plat, přístup rodičů, málo podpory od vedení, neadekvátní chování mezi učiteli, problémy s plánováním hodin, klima školy nebo jak učit různě talentované děti.

Dále byla empirická část zaměřena na podporu pro začínající učitele, která se ukázala velmi slibně. Spousta dotazovaných učitelů měla k dispozici uvádějícího učitele, který jim byl oporou. Za podporu lze považovat i tu kolegiální, která je v současné době také realizována ve velké míře. Kolegové, případně uvádějící učitelé, nejvíce absolventům pomohli s administrativou, která je opravdu pro začínající učitele velmi obtížná. Proto lze kolegiální podporu považovat za další druh podpory, která je pro začínající učitele v prvních letech značně přínosná. Dva z respondentů jsou účastníky projektu SYPO (systematická podpora učitelů a ředitelů), který nabízí inspiraci, aktuální informace a zkušenosti učitelů. Tento projekt byl zahájen teprve před dvěma lety. Je proto logické, že se jen našlo tolik málo respondentů, jejichž škola je do tohoto projektu zapojena. Bylo by efektivní, aby se zapojilo více škol, protože tento projekt chce podpořit odborný růst s důrazem na kvalitu, která je pro vytvoření profesního standardu učitele velmi důležitá.

Na základě analýzy se potvrdil v prvních letech drop – out začínajících učitelů, kteří myšlenku odchodu spojovali s psychickou vyčerpaností a vztahovými problémy na pracovišti. Zejména šlo o problémy ve vztahu s kolegy. Bez povšimnutí nezůstala ani neukázněnost žáků či problémoví rodiče. Zjištěná fakta potvrdila vymezené důvody v rámci teoretické části. Respondenti uvedli i časovou náročnost, což odpovídá termínu velká pracovní zátěž, která je dalším uvedeným důvodem drop-outu v teorii.

Ve své podstatě se v empirické části objevily podobné pedagogické kompetence, které byly vymezeny v teoretické části a kterými by měl budoucí učitel disponovat. Hlavní je trpělivost, důslednost a měl by také být přirozeně autoritativní.

Závěrem lze vymežit, že problémy, které se ukázaly u začínajících učitelů, nebyly až tak spojovány s přípravou na výuku, nicméně je nelze vyloučit. Tento fakt lze spojovat s tím, že pedagogická fakulta své studenty v této oblasti připravuje dostatečně, což se poté projevuje i v praxi. Jsou si v plánování hodin, používání různých metod a rozvržení aktivit více jistí. Za největší úskalí proto začínající učitelé považují hlavně velké množství úkolů, které na ně v úvodu profese dopadá. Těžce se vyrovnávají s časovou náročností tohoto povolání a mnohdy si neví rady, jak řešit kázeňské přestupky.

Nelze ale tyto výsledky zobecňovat na celou populaci začínajících učitelů, ale pouze je posuzovat ve vztahu k výzkumnému vzorku. Proto bych doporučila se dále touto problematikou zabývat a snažit se najít řešení, jak začínajícím učitelům pomoci v prvních letech praxe, které jsou pro ně velmi náročné.

Tato práce pro mě byla velmi přínosná a obohacující: Zároveň splnila má očekávání, že mi přinese přehled problémů, jež mohu v mé praxi očekávat a na které se mohu připravit. Přinesla i podstatnou část poznatků teoretických. Dotazovaní učitelé uvedli mnoho cenných rad a doporučení, které jsou v učitelské profesi využitelné.

Seznam použitých informačních zdrojů

Bendl, Stanislav (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-517-1.

Dvořáček, Jiří (2005). *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica. ISBN 80-245-0886-9.

Dytrtová, Radmila a Krhutová, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

Gavora, Peter (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. Přeložil Vladimír Jůva. Edice pedagogické literatury. ISBN isbn80-85931-79-6.

Hanušová, Světlana, Pišová, Michaela a kol. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

Havlík, Radomír (1998). Zrání učitele. In: Havlík Radomír, Kořa, Jaroslav, Spilková, Vladimíra a kol. *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-72-2.

Hennig, Claudius a Keller Gustav (1996). *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

Kopáčová Jitka a kol. (2019). *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-7578-012-6.

Kořa, Jaroslav (1998). Profesionalizace učitelství. In: Havlík, Radomír, Kořa, Jaroslav, Spilková, Vladimíra a kol. *Učitelství z pohledu sociálních věd*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-86039-72-2.

Kyriacou, Chris (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Přeložil Dominik Dvořák a Milan Koldinský. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

Míček, Libor a Zeman, Vladimír (1997). *Učitel a stres*. 2. rozš. vyd. Opava: Vade mecum. Věda do kapsy. ISBN 80-86041-25-5.

Pařízek, Vlastimil (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelství)*. Praha: SPN. Pedagogické studie.

Pelikán, Jiří (2010). Hledání algoritmu v řešení pedagogických situací. In: Krykorková, Hana, Váňová, Růžena a kol. *Učitel v současné škole*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 978-80-7308-301-4.

Píšová, Michaela (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-744-X.

Píšová, Michaela (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.

Píšová, Michaela a Duschinská, Karolina (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-589-8.

Podlahová, Libuše (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.

Podlahová, Libuše (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

Průcha, Jan (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.

Průcha, Jan (2009). *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

Průcha, Jan, Mareš, Jiří a Walterová, Eliška (2003). *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

Spilková, Vladimíra a Tomková, Anna (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

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

Šťáva, Jan (2012). Profesní činnosti učitele. In: Kohnová, Jana a kol. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-625-3.

Švaříček, Roman a Šed'ová Klára (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

Tomková, Anna (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

Urbánek, Petr (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická. ISBN 80-7083-942-2.

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

Vašutová, Jaroslava (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

Elektronické zdroje

Botha, Carolina S., Rens, Julialet (2018). Are They Really 'Ready, Willing and Able'? Exploring Reality Shock in Beginner Teachers in South Africa. [online] *South African Journal of Education*, 28(3). Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1191283> [citováno 20. 2. 2020].

Huntly, Helen (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions of Competence. [online] *Australian Educational Researcher*, 35 (1). Dostupné z <https://eric.ed.gov/?id=EJ793462> [citováno 10. 1. 2020].

Janík, Tomáš a kol. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. [online] *Pedagogika* 67 (1). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs> [citováno 15. 12. 2019].

Johnson, Bruce, Down, Barry, Le Cornu, Rosie., Peters, Judy, Sullivan, Anna., Pearce, Jane et. all (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. [online] *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20 (5). Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1042797> [citováno 15. 3. 2020].

Lukas, Josef. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). [online] *Pedagogika*, 57 (4). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=cs> [citováno 15. 3. 2020].

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2005). Vyhláška č.317/2005 Sb. O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému

pedagogických pracovníků, která nabývá účinnosti dnem 1. 9 2005. [online] MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlasaka-c-317-2005-sb-2> [citováno 20. 4. 2020].

Murphy, P. Karen., Delli, Lee Ann M., Edwards, Maeghan N. (2004). The Good Teacher and Good Teaching: Comparing Beliefs of Second-Grade Students, Preservice Teachers, and Inservice. [online] *The Journal of Experimental Education*, 72 (2). Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=3a7cf0d5-2abd-4115-b8f7-56e4d12750d9%40sessionmgr4008> [citováno 20. 2. 2020].

Píšová, Michaela a Hanušová, Světlana.(2016). Začínající učitelé a drop-out. [online] *Pedagogika*, 66 (4). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547&lang=cs> [citováno 24. 2. 2020].

Starý, Karel. (2014). Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. [online] *Orbis Scholae*, 8 (3). Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.60> [citováno 10. 3. 2020].

Studijní plány - *Karolinka* (od 2006/2007) [online] Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-216.html> [citováno 2. 3. 2020].

Suchánková, Květa. (2007). Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. [online] *Orbis Schoale*, 1 (3). Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.180> [citováno 13. 3. 2020].

Štech, Stanislav. (1994). Co je to učitelství a lze se ho naučit? [online] *Pedagogika*, 40 (4). Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3351&lang=cs> [citováno 25. 1. 2020].

Seznam příloh

Příloha 1: Vzor dotazníku

Příloha 2: Přepis rozhovoru č. 1 (paní učitelka Jana)

Příloha 3: Přepis rozhovoru č. 2 (paní učitelka Lea)

Seznam obrázků v textu

Obrázek 1: Vztah základních skupin pedagogických kompetencí (Švec, 1999, s. 24).....	15
Obrázek 2: Pohlaví respondentů, N = 70	49
Obrázek 3: Věk respondentů, N = 70	50
Obrázek 4: Dosažené VŠ vzdělání, N = 70	50
Obrázek 5: Délka praxe, N = 70.....	51
Obrázek 6: Kraj školy, N = 70	52
Obrázek 7: Kapacita školy, N = 70	52
Obrázek 8: Důvody výběru učitelského povolání, N = 70.....	54
Obrázek 9: Obavy začínajících učitelů, N = 70	55
Obrázek 10: Problémy při vstupu do profese, N = 70.....	55
Obrázek 11: Doporučení, na co se má začínající učitel připravit, N = 70	56
Obrázek 12: Přítomnost uvádějícího učitele, N = 70	57
Obrázek 13: Existence jiné podpory na škole, N = 70	57
Obrázek 14: Další forma podpory, N= 19	58
Obrázek 15: Přínos podpory, N = 70.....	59
Obrázek 16: Chybějící oblasti podpory, N = 70.....	60
Obrázek 17: Ukončení učitelské činnosti, N = 70.....	60
Obrázek 18: Důvody ukončení učitelské činnosti, N = 26.....	61
Obrázek 19: Hodnocení pedagogické činnosti, N = 70.....	62
Obrázek 20: Oblasti zdokonalení, N = 70	62
Obrázek 21: Kompetence budoucího učitele, N = 70	63