

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2020

Jitka Dvořáková

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora začínajících učitelů v profesním rozvoji

The Support of Beginning Teachers in Professional Development

Jitka Dvořáková

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Ivan Pavlov, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B SMG

Rok odevzdání: 2020

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora začínajících učitelů v profesním rozvoji 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.

Praha, 2020

Poděkování

Chtěla bych na tomto místě poděkovat vedoucímu mé bakalářské práce doc. PaedDr. Ivanu Pavlovovi, Ph.D., za ochotu, vstřícnost, cenné rady, věcné připomínky a za veškerý čas, který mi věnoval při zpracování této práce. Mé velké díky patří celé mojí rodině za jejich trpělivost a podporu nejen při psaní bakalářské práce, ale i během celého studia.

ABSTRAKT

Bakalářská práce je zaměřena na začínající učitele a jejich podporu v profesním rozvoji. Je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část na základě studia odborné literatury definuje a popisuje učitele a s ním i související pojmy jako učitel začínající, učitel uvádějící, podpora začínajících učitelů i jejich problémy a další.

Praktická část na základě kvalitativního způsobu šetření, za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s učiteli začínajícími, seznamuje s výsledky šetření. Rozhovory uskutečněné s pěti zvolenými začínajícími učiteli ukázaly, že začínající učitelé vidí nejen učitele uvádějícího, ale i ostatní služebně starší zkušené kolegy jako významné a podstatné, přinášející jim nejenom jistotu v jejich začínající profesi, ale rovněž i oporu psychickou, kdy se postavení kolegy mění v postavení kamaráda, který dokáže poradit a podpořit.

KLÍČOVÁ SLOVA

začínající učitel, uvádějící učitel, profesní rozvoj, podpora začínajících učitelů, problémy začínajících učitelů

ABSTRACT

The bachelor thesis focuses on beginning teachers and their support in professional development. It is divided into two parts - theoretical and practical.

The theoretical part defines and describes a teacher and related concepts, such as a beginning teacher (hereinafter BT), introducing teacher, the support of BTs, their problems and more, based on the study of professional literature.

The practical part, based on qualitative research with a support in half-structured interviews with BTs acquaints with the results of the survey.

Interviews with five chosen BTs have shown, that BTs see as significant and important not only the introducing teachers, but also senior and more experienced colleagues, giving them not only assurance in their beginning profession, but also mental support, where the status of a colleague evolves into a friend, who can help and support.

KEYWORDS

beginning teacher, introducing teacher, professional development, support for beginning teachers, problems of beginning teachers

OBSAH

OBSAH.....	7
ÚVOD.....	8
1 UČITEL JAKO PROFESE.....	9
1.1. Kompetence učitele.....	10
1.2 Význam pedagogické praxe.....	12
1.3 Začínající učitel.....	16
1.4 Profesní start začínajícího učitele.....	18
1.5 Problémy začínajícího učitele.....	20
2 PODPORA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V PROFESNÍM ROZVOJI.....	22
2.1 Vzdělávání učitelů.....	23
2.2 Zdroje podpory začínajících učitelů.....	25
2.2.1 Uvádějící učitel.....	27
2.2.2 Spolupráce s dalšími kolegy.....	29
2.2.3 Formy podpory začínajícího učitele.....	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
3 Cíl praktické části bakalářské práce.....	34
3.1 Metodologie výzkumného šetření.....	34
3.1.1 Metoda šetření.....	35
3.1.2 Otázky šetření.....	36
3.2 Výzkumný soubor.....	37
3.3 Charakteristika sledovaného souboru.....	38
3.4 Šetření.....	39
3.5 Výsledky šetření.....	40
3.5.1 Profesní start učitele.....	40
3.5.2 Proces spolupráce.....	42
3.5.3 Oblast a formy podpory.....	45
3.5.4 Podpora jako zdroj jistoty.....	49
3.5.5 Dokonalost podpory.....	52
3.6 Závěry výsledků šetření a diskuze.....	57
ZÁVĚR.....	61
Seznam použitých informačních zdrojů.....	62

ÚVOD

Mezi důležitá témata současného českého školství patří stárnutí pedagogických sborů, nedostatek pedagogů a s tím i související nezájem absolventů pedagogických škol o práci učitele. Patří sem i kvalita přípravy pedagogů a podpora učitelů začátečníků. V českém kontextu se podporou začínajících učitelů zabývá například prof.PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Vstup do praxe se může stát pro začínající učitele velice náročný. Znamená to totiž nejenom přesunutí vědomostí do praxe, nýbrž i řadu dalších úkolů, například obeznámení se s celým školním prostředím, s kulturním životem i zvyky školy, s kolegy, s provozem školy včetně školního řádu, se školní správou čili administrativou, ale rovněž také s výchovně vzdělávací prací s žáky včetně přípravy, realizace a vyhodnocení výuky, s komunikací a vztahy s rodiči žáků a podobně. Nástup do praxe je pro začínající učitele zaručeně zátěžové období plné změn. Proto je třeba tyto učitele v jejich začátcích podporovat.

Jak již napovídá samotný název práce, zaměříme se v ní na problematiku podpory učitelů začátečníků v jejich profesním rozvoji. Téma bylo vybráno záměrně, neboť autorka práce, jako studentka pedagogické fakulty, by také chtěla po ukončení studia učit a zajisté se i ve svých začátcích setká s celou řadou problémů. Proto nás zajímalo, jak tyto problémy v profesních začátcích překonat.

Cílem práce je zmapovat podporu a pomoc v profesním růstu učitelů začátečníků.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část popisuje pojmy související s danou problematikou. Vysvětluje pojem učitele začínajícího i uvádějícího, podporu i problémy začínajících učitelů a další. Praktická část práce zjišťuje, jak učitelé začátečníci vidí roli učitele uvádějícího ve svém profesním vývoji. Součástí této práce je rovněž analýza dat získaných na základě polostrukturovaných rozhovorů s vybranými začínajícími učiteli.

1 UČITEL JAKO PROFESE

Po vyslovení slova učitel, si zajisté každý z nás vybaví nějakého jedince, s nímž se setkal v dobách svých studií, v dobách, kdy chodil do školy, ale rovněž si může vybavit jedince, jenž s učitelskou profesí je spojován. Z toho důvodu se domníváme, že až tak není třeba popisovat učitele po stránce jeho charakteristických rysů, včetně jeho povinností čili náplně práce, ale raději se zaměříme na popis cesty, kdy se absolvent fakulty učitelem stává.

Důvodů, proč se člověk stane učitelem, může být několik. Zajisté to může být tradice v rodině, kde jeden či oba rodiče jsou rovněž učitelé. Dalším důvodem může být touha a radost pracovat s dětmi, ale také dobrá motivace k výkonu profese od svých kantorů a kamarádů. Učitelé podle Koti (2011) velmi často svou profesi považují za poslání, čili takovou životní orientaci či cestu, jež plyne z přesvědčení v jejich nitru. Díky tomuto poslání se jedinec ztotožňuje s vývojovými potřebami lidstva, a tak odpovídá za svět, do kterého přivádí své žáky. Takovéto poslání je, jak uvádí Spilková a Vašutová (2008), zavazující jak k žákům, tak rovněž k jejich rodičům, ale rovněž také k vlastnímu svědomí.

Na učitele, zejména pak na přípravu budoucích učitelů, jsou kladeny pořád nové požadavky i nároky, neboť jak uvádí Spilková a Vašutová (2008), se společnost vyvíjí v rychlém tempu, což způsobuje neustálé změny i proměny.

Pro přípravu na učitelskou profesi je zásadní absolvování univerzitního studia. Když se tedy jedinec rozhodne učitelem stát, musí absolvovat vysokoškolské vzdělání, jak popisuje zákon č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Díky studiu bude mít zajištěny kvalifikační předpoklady pro pedagogickou profesi. V současné době studium učitelských oborů v České republice uskutečňuje řada vysokých škol. Během takovýchto studií se budoucí učitel seznamuje nejenom s výchovnou činností, ale také s běžnou výukou ve škole. Ovšem z důvodu stále měnících se nároků i požadavků na výkon této profese, se dle Lazarové (2005) stávají významné ve studiu učitelů pedagogické kompetence.

I další autoři se zmiňují o tom, že kompetence jsou pro učitelův výkon důležité, neboť učiteli, jakožto určité osobnosti, by měly pomoci k úspěšnému a adekvátnímu fungování v roli učitele.

O osobnosti učitele, jakožto o centru učitelské profese, jež se orientuje na rozvoj žáka v edukaci, se zmiňuje i Lukášová (2015).

1.1. Kompetence učitele

Být dobrý učitel znamená mít nejenom kladný vztah k profesi, ale zejména disponovat profesními kompetencemi. Dříve se kompetence označovala pojmem způsobilost. Průcha (2002) popsal dle Pařízka (1988) profesi učitele jako způsobilost pro dobrý výkon profese v několika složkách:

- způsobilost odborná – didaktická, psychologická a pedagogická příprava
- způsobilost výkonná – psychická i fyzická odolnost, čili pracovní zdatnost k zvládnutí pracovního vypětí
- způsobilost osobnostní – potřebné volní i charakterové vlastnosti, sociální zralost
- způsobilost společenská – vlastnosti morální, svým jednáním být společenským vzorem zejména pro děti a mládež
- způsobilost motivační – zosobnění se s rolí učitele, snaha o naplnění této role

Klasifikaci kompetencí učitele uvádí řada české i zahraniční literatury. Z naší literatury se často používá dělení kompetencí dle Švece (2002). Ten je dělí do tří skupin:

- **kompetence k výchově i vyučování**
 - postupy posilující učení, plánování postupů ve vyučování, znalost vyučovaného předmětu, výchovné působení na žáky čili soubor psychopedagogických kompetencí, zaměřených na projektování postojů podněcujících učení žáků i na realizaci těchto projektů i na výchovné působení
 - komunikaci verbální i neverbální čili efektivní a účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích

- diagnostiku žáků (diagnostikování dovedností i vědomostí žáků i jejich pojetí učiva (nekoncepce), stylů učení a dalších potencialů žáka, diagnostikování vztahů mezi žáky i klimatu školní třídy)
- **kompetence osobnostní** – všechny vlastnosti a dovednosti, jež jsou zásadní pro úspěšné a kvalitní pedagogické působení, ale také důstojné převzetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí včetně jejich následků
 - odpovědnost;
 - empatie
 - respektování jak žáků, tak i jejich rodičů
 - autenticita, čili hodnověrnost;
 - flexibilita, čili přizpůsobivost
- **kompetence rozvíjející osobnost učitele** – zahrnují:
 - kompetence informační – zvládání informačních technologií včetně jejich využití v praxi
 - kompetence adaptivní – přizpůsobení se společenským změnám
 - kompetence výzkumné – studium a řešení pedagogických problémů i pedagogické praxe za pomoci vědeckých metod
 - kompetence sebereflexní – reflektování čili zamýšlení nad svou činností, navrhování případných změn v praxi
 - kompetence autoreglativní – vylepšování vyučovacího procesu, zdokonalování vyučovacího stylu i pedagogických dovedností, sebehodnocení své pedagogické činnosti

Kompetencemi se zabývá i Spilková (2004), která za nejvýznamnější vzhledem jak k žákům, tak i k jejich rodičům považuje **komunikativnost**. Vzhledem k žákům zdůrazňuje kompetence komunikativní jak kvůli samotnému mluvenému projevu vyučujícího, kdy žákům utváří jazykovou kulturu, jednak i kvůli sociálnímu klimatu uvnitř třídy. Vzhledem k rodičům zdůrazňuje kompetence komunikativní kvůli učitelovu zvládnutí jednání s rodiči z nejrůznějších sociálních vrstev i různou úrovní jejich vzdělání. Dále Spilková zmiňuje kompetenci **diagnostickou** a to zejména proto, že učitelé často pracují s integrovanými i nestejnorodými žáky, které musí umět nejenom správně diagnostikovat, ale také jim navrhovat adekvátní řešení, neboť se většinou jedná o žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Mezi významnou

kompetenci Spilková řadí i kompetenci **intervenční** a to z toho důvodu, že učitel by měl znát nejrůznější techniky i metody přispívající jak ke zmírňování, tak i k odstraňování specifických problémů žáka (Spilková, 2004).

1.2 Význam pedagogické praxe

Příprava budoucích učitelů patří mezi složitý vzdělávací proces, jehož výsledkem jsou výstupy ve třech klíčových směrech: nabytí vědomostí nezbytných pro učitelské povolání, vytváření pedagogických dovedností, vytváření vztahů i postojů k učitelskému povolání a ke vzdělávací realitě (Švec, 2002). Pedagogické praxe představují nezastupitelnou roli během studia na pedagogické fakultě a rovněž při nabývání nezbytných kvalit v rámci učitelského povolání. V poslední době dochází k úsilí zvýšit procento praxí během studia na vysoké škole, ovšem oproti školství ve světě představují pedagogické praxe u nás ještě pořád menší podíl.

Pedagogická praxe se dle Pedagogického slovníku autorů Průchy, Mareše a Walterové (2009, s. 156) definuje jako „*součást přípravy učitelů a vychovatelů na pedagogických i jiných fakultách*“. Jejím **cílem** je dle Bendla (2011) nejenom změna přístupu studenta učitelství na přístup budoucího učitele, ale také sledování práce učitelů různorodých předmětů na školách. Bakošová a Ivánek (2005) ještě doplňují dílčí cíle práce, mezi něž řadí nejenom již výše zmíněné náslechy u učitelů, ale také přípravu stanoveného počtu vyučovacích hodin, realizování vlastní vyučovací hodiny, realizování rozboru vyučovací hodiny spolu s učitelem z náslechu, reflektování své potřeby výkonu této profese.

Bendl (2011) ve své publikaci popisuje **funkce** pedagogické praxe, do nichž řadí několik podstatných úkolů této praxe:

- studentům učitelství umožnit poznat školní prostředí
- zbavení budoucích učitelů trémy i obav z komunikace se žáky
- porovnání poznatků nabytých během studia na fakultě se skutečností školního prostředí
- utváření vztahu studenta k žákům i k pedagogickému sboru
- utváření sebe samotného
- formování etických stanovisek k žákům, jejich rodičům i k ostatním pedagogům

- upevnění a prohloubení získaných vědomostí
- využití teoretických vědomostí při řešení věcných úkolů

Bendl (2011) dále funkce pedagogické praxe kategorizoval do několika skupin:

- funkce diagnostická, kdy student diagnostikuje sebe samotného, své slabé i silné stránky
- funkce integrační, kdy spojuje praxi a teorii
- funkce orientační, kdy se seznamuje s chodem školy, vzdělávacím programem, s organizací vyučování, orientuje se v prostředí školy
- funkce postojevě – transformační, jejímž cílem je změnit postoj studenta v postoj učitele
- funkce poznávací, kdy student poznává zvláštnosti žáků, odhaluje problémy žáků
- funkce aplikační – ověřování vědomostí, dovedností, teoretických poznatku získaných během studia čili aplikace teorie
- funkce syntetická – syntéza vědomostí získaných v dalších předmětech
- funkce motivační
- funkce reflektivní – vedení studentů k sebehodnocení i k sebereflexi

Pedagogická praxe tvoří důležité období v celoživotní přípravě i profesním rozvoji studentů učitelství, tedy budoucích učitelů. Povolání učitele je velice náročná a složitá činnost a bez dobré praxe by budoucí učitelé nebyli na školské prostředí připraveni. Podle Budiše, Pluckové a Šťávy (2005, s. 80) představuje pedagogická praxe *„vyvrcholení a naplnění učitelského studia, protože studenti mají za sebou už všechny oborové aprobační disciplíny, předměty oborové didaktiky i společného základu a tudíž by měli být už připraveni na základě svých dovedností i vědomostí dále rozšiřovat, aplikovat i kultivovat“*. Důležitost i význam zařazování pedagogických praxí do řádu vysokoškolského studia ukazuje podle Bendla (2011) také skutečnost, že vyhlídka, že učitelé začátečníci povolání opustí, je nejvyšší zrovna v prvních letech učitelské kariéry těchto učitelů začátečníků. V této etapě budoucí učitelé získávají podle Šťávy (2008, s. 37) *„základní učitelské kompetence, jejichž rozvoj by měl podpořit učitelskou způsobilost“*. Šťáva (2008, s. 37) dále udává, že pedagogická praxe slouží jako *„spojovací článek teoretické výuky studentů s jejich následnou tvořivou činností“*.

Během studia učitelství je víc než v jiných oborech zásadní, že bez funkčního a soustavného spojování teorie s praxí jsou oba prvky oslabovány a účinnost studia je snížena. Zatímco v minulých letech byl důraz kladen zejména na teoretické znalosti učitelů, v současném školství je důraz zejména na propojení praxe s teorií. Kvalita, hodnota praxí, jež absolvují studenti učitelství během svého vysokoškolského studia, má vliv jak na budoucí dráhu učitele, tak i na kvalitu, hodnotu našich škol (Maleňáková, Vilímová, 2008). Dobrá teoretická příprava vede podle Švece (2002) k myšlení v oboru, porovnávání, analyzování, hodnocení i integrování poznatků nejrůznějších oblastí. Švec (2002) se domnívá, že díky praxím se studenti učitelství učí používat obsah pedagogického oboru i rozvíjet či kultivovat pedagogické myšlení. Pedagogická praxe má podle Švece největší význam hlavně v tom, že se jedná o jedinou možnost a šanci, kdy student má příležitost poznat školní prostředí jako své nastávající působiště, získat hodnotné pedagogické zkušenosti, naučit se řešit nejrůznější problémy či potíže, jednat či chovat se ve školním prostředí. Praxe jim umožní poznat svou schopnost předávat vědomosti i poznatky žákům, poznat jednotlivé žáky, seznámit se s celým chodem školy i s celým učitelským sborem. V průběhu takovýchto praxí se ze studenta nestane „hotový“ učitel, ale po celý svůj profesní život se musí pořád vzdělávat i na sobě pracovat.

V průběhu svých praxí by se měli studenti zaměřit na využití příležitostí, jaké jim praxe skýtá k poznání každodenní školní skutečnosti. Na co by se studenti měli zaměřit, shrnuje Podlahová (1998) ve své publikaci a uvádí několik obecných cílů a úkolů tohoto zaměření:

- usilovat poznat charakter a chod školy
- poznat individualitu jak svého oboru, tak i individualitu oborů ostatních
- sledovat žáky jako individua i třídu jako společenskou skupinu
- osvojit si hlavní dovednosti učitele
- osvojit si hlavní pedagogické a didaktické postupy, techniky, metody
- poznávat a pozorovat žáky nejenom z hlediska vědomostí, ale i z hlediska osobnosti a společnosti
- zvládat reflektování školní skutečnosti i pedagogické činnosti
- porozumět základům čili elementárním faktům pedagogické komunikace

- vytvořit si vlastní představy o budoucím povolání
- naučit se všimnout si a uznávat atmosféru třídy i školy
- všimnout si mezilidských vztahů v pedagogickém sboru

Dyrtrhová a Krhutová (2009) se zaměřily na popsání hlavních cílů a úkolů, na nichž by se studenti učitelství, čili praktikanti v postavení učitele, měli zaměřit při svém vyučování:

- cíle výuky definovat žákům srozumitelně a jasně
- výuku organizovat účelně
- v souladu se vzdělávacím programem využívat jeho obsah
- obsah žákům zpřístupnit účelně a adekvátně
- použít odpovídající metody
- využít souvislosti mezi předměty
- vytvářet příjemnou atmosféru během výuky
- na žáky působit výchovně
- klasifikovat žáky objektivně
- žáky zaujmout a jejich zájem i pozornost udržet
- používat kvalitní, hodnotný verbální a nonverbální projev
- včas připravovat a účelně využívat materiální prostředky
- udržovat kázeň a poslušnost žáků
- podporovat rozvíjení činnosti a samostatného myšlení žáků
- snažit se na základě diskuze s cvičným učitelem a na základě sebereflexe zhodnocovat vlastní výkon

Pedagogické praxe tedy hrají velmi důležitou roli v profesním rozvíjení studentů. Zásadní přínos těchto praxí shrnuje Šimoník (2005) do osmi oblastí:

- ujasnění si postoje k učitelskému povolání
- větší poznání učitelského povolání co se týče náplně práce
- poznání svých nedostatků, předností i komunikace
- zvýšení své sebedůvěry
- spojení praxe s teorií
- lehčí vstup do praxe

- příležitost experimentování
- zjištění problémů a nedostatků školy

Domníváme se, že praxe absolvovaná už v průběhu studia učitelství, má pro začínajícího učitele obrovský význam a může pro něho při jeho vstupu do jeho povolání znamenat značnou podporu. I Podlahová (2002) se zmiňuje, že v průběhu povinné praxe má student učitelství možnost poznat budoucí pracoviště a možnost zjistit dílčí stránky své práce, mezi které patří nejenom povinnosti pedagogického sboru a vztahy mezi sebou, ale také poznání chodu školy jako celku, včetně její administrativní, ekonomické i organizační stránky. Ovšem, dle našeho názoru, v situaci, kdy student nemá ještě ujasněno místo svého budoucího pracoviště, nemusí pro budoucího učitele být zrovna přínosné poznávat organizační stránku školy, v níž praxi vykonává, protože jiná škola může mít jiná organizační hlediska, jako například provozní podmínky, počet učitelů, systém přestávek a další. Když by pak začínající učitel začal pracovat v jiné škole, než v té, kde praxi vykonával, mohl by být chaotický a organizační hlediska školy, jež během své praxe poznal, by nebyly pro něho relevantní.

Pro začínajícího učitele čili pro praktikanta je dle Podlahové (2002) dále důležité v průběhu praxe načerpávat poznání o jednotlivých žácích i celého učitelského sboru, tak i dokázat zprostředkovat a používat poznatky získané v průběhu svého studia.

Pedagogickou praxi, jež by měla být povinná pro všechny studenty učitelství, považujeme pro začínající učitele za první podporu, jež začínajícímu učiteli může jeho vstup do pedagogické praxe usnadnit a zpříjemnit. Jak je výše uvedeno, posláním pedagogické praxe je pomoci budoucím učitelům propojit praktickou činnost s teoretickými znalostmi, podporovat je při nacházení svého potenciálu a připravovat je na setkání s nejrůznějšími situacemi, jež se ve školním prostředí mohou vyskytnout.

1.3 Začínající učitel

V kontextu s tématem bakalářské práce je proto třeba se zmínit, čím se ve skutečnosti začínající učitel vyznačuje. O této koncepci se ve své publikaci zmiňuje hned několik specialistů.

Termín začínající učitel se dle Podlahové (2004) používá pro absolventy učitelských škol, jež do praxe nastupují. Termín může být rovněž chápán jako nezkušený, nezralý, který ještě nemá plně osvojené postupy i techniky pro svou práci, ale rovněž perspektivní, nadějný i nadšený. Začínající učitel je podle Průchy ten, jenž má potřebné vysokoškolské vzdělání a rovněž pedagogickou způsobilost. Jelikož je ale teprve na začátku své kariéry, chybí mu pedagogické zkušenosti (Průcha, 2009).

„Začínajícího učitele je možné označit v prvním školním roce jeho pedagogického působení“ (Šimoník, 1995, s. 10). První školní rok představuje ze stanoviska práce školy, žáků i učitele jakoby uzavřený celek, kdy se v jeho průběhu dostává začínajícímu učiteli potřebný vzhled do globálního chodu školy, osvojuje a upřesňuje si obsah i rozsah svého učitelského povolání včetně základních didaktických dovedností (Šimoník, 1994).

Jak je již výše uvedeno, začínající učitelé jsou bez zkušeností, bez schopnosti objektivní sebereflexe, bez schopnosti hodnotit vlastní práci i posoudit chyby, kterých se dopouštějí při svém působení. Přehlédnout však nelze ani absenci profesionální orientace k učitelství, nedostatky ve výběru i přípravě budoucích učitelů či neadekvátní přístupy k začínajícím učitelům na některých školách. Dle Dytrtové (2008) by měl být začínající učitel dobře připraven k odpovědnosti za organizaci i plánování dění ve třídě, měl by vlastnit adekvátní profesní znalostní i dovednostní základ, jehož by měl umět využívat k facilitaci (usnadnění) učení žáka. Dále by měl být schopen utvářet tvořivou společenskou atmosféru a umět účinně komunikovat i se kolegy školy, udržovat si profesionální image, tzn. profesně se rozvíjet a adekvátním způsobem vystupovat i se chovat. Zajisté by měl být způsobilý sebehodnocení i sebeuvědomění, a to i za pomoci druhých (Dytrtová, 2008).

Časová hranice, kdy je stále učitel začínající nebo už učitel zkušený závisí na typu školy, výši úvazku, aprobaci i individuálních zkušenostech jedince. Zpravidla se dle Podlahové stanovuje na období prvních pěti let praxe (Podlahová, 2004).

Průcha (2009) ve své publikaci uvádí, že jako začínající učitel je vnímán ten učitel, který jak v pedagogické teorii, tak i ve školní praxi, dosud nedosáhl profesního ustálení, proto je třeba mu věnovat soustavnou odbornou podporu, obvykle prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele.

1.4 Profesní start začínajícího učitele

Vývoj profese učitele je významný už od období studia na vysokých školách. Jak již bylo výše zmíněno v předešlé kapitole, obrovský význam v rozvoji budoucích učitelů mají pedagogické praxe, kde studenti poprvé poznají povinnosti každého dne, s nimiž se poté již od prvního dne vstupu do profese budou neustále setkávat, a které budou muset absolutně přijmout. Zkusí si plánovat a vést svoje vyučovací hodiny, hodiny třídnické, hodiny komunikace s rodiči, opravování a hodnocení písemných prací, řešení problémů i kázně ve třídě, výuku inkluzovaných žáků, účastnit se porad učitelského sboru a podobně. První zkušenost i první období rozvoje studenta učitelství je velmi významné pro utváření jeho profesní totožnosti či následující dráhy učitele.

Profesní start tvoří jednu z vývojových etap jak životní dráhy, tak hlavně profesní dráhy jedince. Jedná se o etapu, jež následuje po dokončení přípravného vzdělání na vysoké škole. Absolvent studia učitelství pak vstupuje do školy a snaží se přizpůsobovat se nové roli, novým úkolům, prostředí, podmínkám i realitě povolání učitele. Nástup učitele do jeho pedagogické praxe představuje úsek začínajícího učitele. Ovšem na rozdíl od jiného povolání, se dle Průchy (2009) musí začínající učitel hned do své role vžít, neboť již na začátku přijímá všechny povinnosti, jež k učitelství patří. Pro učitelské povolání je zvláštní, že učitel, sice jako začátečník, musí již od prvního dne vstupu do profese zvládat vše potřebné pro učitelskou práci, ať už, jak již bylo zmíněno, samotné vyučování, hodnocení a klasifikování žáků, řešení kázeňských i výchovných problémů, motivování a podobně. V jiném povolání, např. právník, lékař, se náročnost povinností zvyšuje po vstupu do zaměstnání pozvolna, u začínajícího učitele je to rychlý, ostrý start, čili veškeré povinnosti, jež k učiteli patří, plní již první den v zaměstnání (Podlahová, 2004; Urbánek 2005).

Pro začátečnické stadium je zásadní nejenom změna společenské role a prostředí, ale zejména si učitel v průběhu tohoto období nachází, vytváří a rozvíjí rovněž svoji profesní identitu a svoje profesní dovednosti, buduje si mezilidské vztahy (vztahy s nadřízenými, kolegy, rodiči žáků i se samotnými žáky). Zdar či nezdar v této etapě může do jisté míry předvytvářet učitelův následující profesní i osobní vývoj. V tomto názoru se shodují autoři Průcha (2009) i Urbánek (2005).

Pro učitele začátečníka je to fáze, kdy se snaží použít vlastní poznatky ze studia prakticky. Rovněž je to fáze socializace, fáze poznávání prostředí a kultury školy, ale také je to období, kdy hledá vlastní profesní identitu. Profesní start začínajícího učitele bývá často doprovázen i celou řadou nelehkých až stresových situací a problémů, jímž je začínající učitel vystaven, které mohou vyústit až k maximálnímu psychickému zatížení, jež by učitele začátečníka nutilo opustit toto povolání (Janík, 2017).

Pro snížení těchto problémů a usnadnění vstupu učitelů začátečníků do profese, považují Průcha, Veteška (2012) jako řešení tzv. **adaptační neboli přizpůsobovací období**, jež Průcha, Veteška (2012, s16) definují jako: *adaptace jedince měnícímu se sociálnímu prostředí a rozličným, hlavně profesním situacím*“. Průcha (2009) s Veteškou (2016) se domnívají, že adaptační období by vzhledem k profesi učitele mělo systémově podporovat začínajícího učitele v jeho prvních letech pedagogického působení a také ho podporovat v tom, aby ve své profesi setrval. Účel adaptačního období není pouze v překonání nesnází i potíží při nástupu do vlastního povolání, ale rovněž by toto období mělo být oporou v rozvoji kompetencí profese. Je ovšem důležitá návaznost tohoto adaptačního období už na pregraduální vzdělávání a společně s příslušnými školami či fakultami by vytvářelo směr pro vzdělávání celoživotní.

Argument nepodceňující adaptační období každého nového pedagoga uvádí i Matonoha (2019). Dle něho jde o naplňování osobního potenciálu nového pedagoga pro naplňování potřeb určité školy, jako například navazování probírané látky na specifické ŠVP určité školy nebo o pokračování ve výuce od stejného bodu, ve kterém končil pedagog předcházející. Za velmi důležité pro nového pedagoga rovněž považuje vstřebání vlastní atmosféry a přístupu ke vzdělávání na určité škole, jeho seznámení s vyučovanými třídami i skupinami žáků, ale i co nejrychlejší zapojení do kolektivu, informování o specifických poruchách učení některých žáků, seznámení se stanovenými postupy a vnitřními předpisy školy k předejití zbytečným kolizím a chybám začínajícího učitele, jež by mohly ohrozit nejenom jeho dobrý vztah k novému prostředí, ale rovněž také by mohly způsobit i jeho zcela zbytečný odchod ze školy (Kolektiv autorů, 2019).

Adaptační fáze pro učitele začátečníka není ale v našem školství zakotvena, tudíž ani státem podporována. V posledních letech je podle Janíka (2017) tento systém podpory

často diskutovaným tématem na Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy, kde by tuto adaptační fázi chtěli podpořit v kontextu s kariérním systémem pro učitele.

Adaptační systém by pro začínajícího učitele mohl tedy poskytnout důležitou oporu při vstupu do jeho pedagogické praxe, mohl by mu pomoci snížit obtíže související se vstupem do praxe a rovněž ho podpořit v jeho profesním vývoji. Jak již bylo výše zmíněno, profesní start učitele začátečníka je provázen nejrůznějšími problémy. V následující kapitole je proto popsán náhled na existující problematické situace, s nimiž se mohou začínající učitelé setkat.

1.5 Problémy začínajícího učitele

Ještě před tím, než budou popsány nějaké problémy začínajících učitelů, bylo by třeba zmínit rovněž situace a jevy, kterých se absolventi učitelství obávají před samotným nástupem do zaměstnání. Podle Vašutové (2004) jsou to obavy nejčastěji týkající se neschopnosti navázání kontaktu se žáky, nepřítomnosti inovací ve škole, nedostatečně dlouhých vyučovacích hodin na výklad látky, absencí respektu u kolegů v učitelském sboru či respektu u žáků i jejich rodičů, neplnění úkolů ze strany žáků, nepozornosti žáků v hodině, neschopnosti účinně probrat učební látku, nepříjemných, nevhodných či nečekaných otázek žáků, nekázeň žáků a podobně. Podlahová (2004) dále k tomu dodává to, co začínajícího učitele může ještě překvapit. Jedná se například o složení a rozložení úvazku i rozvrhu hodin; uspořádání a obsah předmětu, postoj uvádějícího učitele, odlišnost mezi vlastními postupy i metodami od postupů a metod starších učitelů, vybavení školy po materiální stránce, rozsah nejenom administrativních povinností, neznalost bezpečnostních, právních předpisů, ale i pracovního řádu, náročnost učitelské práce z hlediska času, větší výskyt minorit a integrovaných žáků a podobně.

I přesto, že české školství vysokoškolské vzdělávání stále zkvalitňuje, nevychází absolvent ze svých studií jako „dokonalý“ odborník, ale jeho profese se v prvních letech začíná teprve „dotvářet“. Není nic tedy neobvyklého, když se učitel ve svých profesních začátcích setká s celou řadou nejistých situací, ať už subjektivního či objektivního charakteru, na něž není vždycky připraven. S problémy, s nimiž se začínající učitel

setkává, nemusí však být příznačné jen pro něho samotného, nýbrž se s nimi mohou potýkat i kolegové zkušení. Ovšem zkušenější kolegové tyto problematické situace mnohem lépe předvídají a mohou se na ně lépe připravit (Šimoník, 1994).

Této problematice problémů začínajících učitelů se věnují nejenom čeští autoři. Například Pfister (2008) uvedla problémy nastupujících učitelů na základě jejich jednotných znaků do šesti skupin:

1. **problémy spojené s výukou a komunikací** – příprava na vyučování, samotné vyučování, řízení a vedení třídy, motivace žáků, chování žáků, kázeň žáků, spravedlivé adekvátní hodnocení i klasifikace, přístup k žákům se specifickými potřebami, spolupráce s žáky i jejich rodiči, autorita učitele, motivace žáků a udržení pozornosti
2. **problémy zdrojů** – problémy týkající se materiálního vybavení i podpory učitele a žáka ve výuce (pomůcky, kurikulární materiály, vybavení třídy)
3. **problémy plošného testování** – příprava žáků na plošné stání testování
4. **problémy byrokracie** – problémy související s administrativními povinnostmi učitele
5. **problémy kolegiality** – vztahy v učitelském sboru
6. **problémy osobních záležitostí** – organizace a zvládání dodržování časového rozložení

Průcha (2009) za typické problémy začínajících učitelů rovněž uvádí problémy s navázáním kontaktu s žáky, s udržením pozornosti a kázně žáků při výuce, problémy s jejich diagnostikovaním, motivováním i hodnocením. Dle Průchy mají učitelé rovněž problém s vystupováním před celou třídou, problém se svým jazykovým projevem, s odezvou na neočekávaný rozvoj vyučování i odezvou na chyby i dotazy žáků. Dále problémy spojené s organizací vyučovacích hodin, volbou vhodných vyučovacích metod, respektováním principu přiměřenosti a přizpůsobení vyučování věku žáků.

I Hanušová a spol. (2017) popisuje problémy respondentů z výzkumů zaměřených na klíčové problémy začínajících učitelů, mezi které řadí nedostatek sebedůvěry, schopnost prosadit se zejména v učitelském sboru, obtížnost vyrovnání se s neúspěchem (svým i žáků) i s pocitem nejistoty a nestability ve školní třídě.

Přehlížení nesnází začínajících učitelů může vyústit v negativní dopady. Vašutová (2004) se ve své publikaci zmiňuje, že problémy, jimž je začínající učitel vystaven, mohou mít dopad jak na jeho psychiku, tak rovněž také na jeho celkový zdravotní stav. Problémy spojené s psychikou se mohou projevovat sníženou pozorností a koncentrací, sníženou motivací, celkovou podrážděností i depresí. Po stránce zdravotní může učitel trpět závratěmi, zažívacími potížemi, bolestmi hlavy, může pociťovat únavu, může se u něho zhoršovat fyzická kondice, ale i klesat jeho pracovní výkonnost. Za klíčový dopad problémů začínajících učitelů Vašutová uvádí stres, jenž je přítomný ve škole, při výuce, ale i v osobním životě začínajícího učitele.

2 PODPORA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V PROFESNÍM ROZVOJI

Působení na žáky jak v jejich učení, tak i v jejich hodnocení, jejich výsledků, jejich práci, je podmíněno právě učitelem, a to hlavně jeho přímou prací s žáky. V této bakalářské práci věnujeme pozornost podpoře učitelům, v našem případě zejména začínajícím učitelům, v jejich profesním životě. Jedná se o učitele, které je možné ve vzdělávací soustavě ovlivnit (Starý, 2012).

Profese učitele patří mezi obtížné práce. Učitel se kvůli ustavičným změnám musí učit a zdokonalovat a tím přispívat ke zkvalitňování jak výuky, tak i provozu celé školy. Starý (2012) toto popisuje jako profesní vývoj.

Koncepci profesního rozvoje učitele Scheerens definuje jako: „*jádro systematických činností připravujících učitele na výkon profese, jež zahrnuje přípravné vzdělávání, fázi uvádění do profese, další vzdělávání učitelů a průběžný profesní vývoj ve škole*“ (Sheerens v Starý, 2012, s. 11). Tato definice je rozsáhlá, Scheerens do ní zahrnul i vzdělávání přípravné. Většina autorů zabývajících se tímto tématem, popisuje totiž profesní rozvoj učitele až po nástupu do profese.

Profesní vývoj učitelů je dle Kohnové (2012) utvořen třemi prvky:

- institucionální další vzdělávání učitelů
- sebevzdělávání
- zkušenosti a kompetence získané učitelovou praxí

Tyto prvky tvoří důležitou součást profesního vývoje učitelů, protože se recipročně doplňují.

Profesní vývoj podobně popisuje i Starý (2012). Udává, že těžištěm pojetí profesního vývoje učitelů je další vzdělávání pedagogických pracovníků. Profesní vývoj učitele definuje jako „*soubor činností vedoucích ke zlepšování výkonu profese učitele a zkvalitňování výsledků učení žáků*“. Do konceptu zařadil další vzdělávání učitelů, recipročně odborný diskurs mezi samostudiem a pedagogiy. Celý tento postup vzdělávání učitele nazval celoživotním vzděláváním (Starý, 2012, s. 12).

Podle Dvořáka (2010) považuje většina učitelů svůj profesní vývoj za velice významný a potřebný pro jejich práci. Jsou ale i tací učitelé, kteří zájem participovat na svém vývoji nijak nejeví. Důsledkem toho jsou pak žáci, kteří se rozvíjejí pouze minimálně a také i neinovativní vyučování. Tato skutečnost nezájmu může mít vliv i na neexistující dostatek prostředků, jež by zkoumaly efektivitu činností profesního vývoje a poté uměly profesní vývoj učitele plnohodnotně ohodnotit.

Profesní vývoj považujeme z ohledu na začínající učitele za důležitý proces, protože je na něj nahlíženo jako na aktivitu napomáhající k doplňování znalostí i odbornosti a zlepšování dovedností učitele, čímž mohou napomoci vylepšit samotné vyučování. Profesní vývoj není jen věcí jednoho učitele, nýbrž i ostatních učitelů, kolegů i celé školy. Podmínkou úspěšného profesního vývoje je důležitá spolupráce mezi učiteli ve škole (Kasíková, Vališová, 2011). Lazarová (2006) ještě dodává, že jeho předpokladem je ujasnění podmínek od vedení školy, jež povedou ke společné podpoře učení, plánování i realizování s náležitou kolegiální a spoluprací.

Jak je výše uvedeno, v profesním vývoji je zahrnuto i vzdělávání učitelů. Následující text bude tedy věnován právě tomuto tématu, neboť s profesním vývojem souvisí.

2.1 Vzdělávání učitelů

Zvyšování hodnoty práce učitele se uskutečňuje prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů. Podle Vetešky (2016) tento proces tohoto vzdělávání patří do pojetí celoživotního učení. Ve srovnání se základním vzděláváním tvoří druhou, nicméně relativně časově delší etapu života jedince.

Veteška, Tureckiová (2008, s. 21) definují další vzdělávání jako: „*proces zaměřený na poskytování vzdělávání po absolvování určitého vzdělávacího stupně, začíná po prvním nástupu vzdělávajícího se jedince na trh práce*“.

V případě, že se další vzdělávání zaměřuje na učitele, může být často rovněž ztotožňováno s konceptem profesního vývoje učitelů, jenž by měl být jedním z ústředních přínosů jak pro žáky a samotné učitele, tak i pro celou školu a dlouhodobě také pro společnost. Další vzdělávání učitelů je tudíž chápáno jako souvislý postup začínající již v začátcích profesionální životní dráhy učitele a přetrvávající po celou dobu této životní dráhy. Pod názvem další vzdělávání si samotní učitelé představují získávání dovedností a znalostí, které využijí ve své praxi (Lazarová, 2006).

Každé vzdělávání vytyčuje své cíle, a tak i další vzdělávání učitelů má své cíle, jež by mělo naplňovat. Kohnová (2012) popisuje cíle tohoto vzdělávání obecněji. Řadí mezi ně například zdokonalování profesionálních dovedností učitelů, vylepšování učebního a vyučovacího postupu, interní rozvoj školy, ale cílem je také, aby se toto vzdělávání stalo pomůckou v inovační politice i změnách ve vzdělávání, ale také rovněž individuální rozvoj učitelů (Kohnová, 2006).

Starý (2012) uvádí, že další vzdělávání učitelů se zakládá zejména na kurzech nebo programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Další typy profesního rozvoje často bývají dle něho míjeny nebo nedokonale podporovány. Rovněž Lazarová (2006) udává, že další vzdělávání učitelů bývá častokrát uskutečňováno mimo prostředí školy, nejvíce, jak již uvádí Starý (2012), ve formě nejrůznějších kurzů či školení. Na tento fakt může mít vliv i legislativní stránka, protože zákon č. 563/2004 Sb. § 24, odst. 1 o pedagogických pracovnících, se zmiňuje o pedagogických pracovnících, že po období vykonávání své pedagogické činnosti mají povinnost pomoci dalšího vzdělávání si udržovat, obnovovat i doplňovat kvalifikaci, přičemž jim je na to poskytnuto náležité volno.

Lze se tedy ale také domnívat, že někteří učitelé se mohou koncentrovat jen na splnění tohoto předpokladu a vůbec nemusí mít o další formy možného vzdělávání zájem.

Programy či kurzy dalšího vzdělávání učitelů mohou být po stránce obsahové častokrát rozličné. Podle Mužíka (2012) nebývají zaměřené pouze na zlepšování podstatných znalostí, nýbrž bývají rovněž i kurzy specializované, jež si dle vlastních aktuálních požadavků učitelé vybírají. Elementární organizací, jež se zabývá dalším vzděláváním nejenom učitelů, ale i ostatních pedagogických pracovníků (pedagog volného času, asistent pedagoga atd.) je Národní institut pro další vzdělávání, jenž dle Mužíka zajišťuje pestrou nabídku programů vzdělávacích kurzů po celé České republice (Mužík, 2012).

Vzdělávání učitelů představuje v jejich profesním rozvoji důležitou úlohu ihned na začátku jejich učitelské kariéry a doprovází je po celé období této kariéry. Posláním dalšího vzdělávání učitelů není jen zdokonalování a získávání nových dovedností i znalostí učitele, ale také podporuje jejich osobní rozvoj. V neposlední řadě toto vzdělávání přispělo i k rozvoji školy. Další vzdělávání učitelů v České republice organizuje Národní institut pro vzdělávání, ale rovněž i řada institucí soukromých, jež se dalším vzděláváním také zabývají.

Poněvadž profesní rozvoj začíná ihned v začátcích kariéry učitele, většinou v podobě podpory jeho zkušenějších kolegů, v další kapitole se proto zaměříme na jejich podporu, jež je v začáteční etapě profesního rozvoji velice důležitá.

2.2 Zdroje podpory začínajících učitelů

Začínající učitelé vstupují do své profese oborově připraveni ze svých studií, avšak ne vždy si uvědomují, jak vůbec funguje normální každodenní chod školy. I přestože během studia absolvovali praxe na nejrůznějších školách, ne vždy je tyto praxe dokonale připravily na chod ve školním prostředí. Proto mohou pracovat v jisté nervozitě a nejistotě (Starý, 2012). Průcha (2009) označuje toto období začínajícího učitele jako fázi objevování a přežití, přičemž fázi přežití dále propojuje s negativním hlediskem, jež označuje jako šok z reality. Fázi objevování označuje Průcha jako hledisko pozitivní, kdy začínající učitel je do své práce značně zapálený. Obě tyto hlediska se mohou u začínajícího učitele projevit různou měrou. U začínajících učitelů se může šok z reality vyskytovat z nejrůznějších příčin. Podle Průchy (2009) to mohou být příčiny spojené s osobností učitele, jako je jeho psychická nepřipravenost na

pracovní zatížení či psychické potíže vedoucí k pocitům samoty, jež mohou nastat například z příčiny vzdálenosti profese od svého místa bydliště. Dále to mohou být příčiny spojené s profesními kompetencemi související s rutinními aktivitami, jež začínající učitelé v průběhu studia nenabývali. Může se jednat například o administrativní povinnosti učitele. Další příčiny mohou nastat v určitých situacích ve školním prostředí spojené například s hmotným vybavením třídy či názornými střety s řízením školy.

Šok z reality se u začínajícího učitele může, ale i nemusí objevit. Každopádně je pro začínajícího učitele důležité, aby se ve svých začátcích mohl na koho obrátit s žádostí o pomoc. Proto je v těchto začátcích pro začínajícího učitele podstatná podpora. Podpora profesního vývoje je podle Pišové (2005) charakterizována alternativním, nedirektivním, direktivním způsobem.

- Alternativní způsob se zakládá na navrhování nejrůznějších řešení situací a ponechání závěrečného rozhodnutí na samotné osobě.
- Direktivní způsob se zakládá na přesném řízení a vedení osoby za pomoci konkrétních instrukcí čili co a jak má určitá osoba dělat.
- Nedirektivní způsob čerpá z humanistického stanoviska, podobá se spolupráci, přičemž učící osoba je podporována v úplném rozsahu

Podpora by tudíž mohla být definována, ve vztahu k začínajícím učitelům, jako podpora a pomoc, jež určité osobě radí, doporučuje či ji motivuje a ukazuje jí postup a způsob, kterým by měla postupovat v určitých situacích a stále ji povzbuzovat ve vlastních jednáních i ve vlastním rozvoji. Podpora a pomoc začínajícím učitelům spočívá v kooperaci mezi učiteli. U učitele začínajícího jde hlavně o spolupráci s učitelem uvádějícím. V případě absence učitele uvádějícího může u začínajícího učitele dojít k vlastní experimentaci, přičemž postupem pokusu a omylu vyhledává vlastní směr ke zvládnutí situace (Švec, 2002).

Uvádějící učitel by měl u začínajícího učitele hrát důležitou roli v jeho podpoře. Ovšem ne vždy se začínající učitel s takovou pomocí a podporou ve škole může potkat, protože v českém školství není zatím povinnost mít tohoto uvádějícího učitele zakotvena.

2.2.1 Uvádějící učitel

Vstupem začínajícího učitele do školy se začleňuje do pracovního týmu, učitelského sboru, kde může být jak profesionální, tak i věkové složení rozdílné od prostředí, ve kterém se pohyboval v dobách přípravy na své povolání. Nástupní pracoviště by začínajícímu učiteli mělo poskytnout potřebnou adekvátní pomoc. Jednou z možností pomoci, jak začátečníkovi ulehčit nástup do profese je podpora a výpomoc uvádějícího učitele i dalších kolegů.

„Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, jenž dokáže poskytnout začátečníkovi psychickou i odbornou oporu a snížit jeho profesní nejistotu na minimum“ (Podlahová, 2004, s. 30). Měl by mu umět předávat zkušenosti ze své učitelské praxe, být mu nápomocný a povzbuzovat ho v jeho nerozhodných krocích. Mělo by se jednat o učitele zkušeného, jenž dobře zná prostředí školy, ve výuce dokáže volit přijatelné vzdělávací i výchovné metody (Podlahová, 2004). O začínajícího učitele se stará a usiluje mu pomáhat s problémy, s nimiž se při vstupu do vlastní praxe setkal a nejenom s nimi, ale rovněž se snaží ho i rozvíjet profesně (Tmej, 1980).

Podle Kopáčkové (2019) by uvádějící učitel měl být zodpovědný, spolehlivý a zároveň loajální vůči škole. Za důležité považuje jeho odbornou a profesní zdatnost, jeho proaktivnost a zapojenost do života školy, jeho nápomoc při spoluvytváření klimatu školy i prezentovanosti, reprezentovanosti i propagovanosti školy. Pedagogickým sborem by měl být přijímaný i uznávaný, za všech okolností vstřícný i podporující. Kopáčková se zmiňuje i o dalších nepostradatelných dovednostech uvádějícího učitele, kam řadí používání zpětné vazby, efektivní komunikaci, vedení rozvíjejícího rozhovoru. Měl by rovněž v plné šíři umět využívat koučovacích a mentorských principů. Měl by být dobrým pozorovatelem, kdy hospitace v hodinách i následné rozhovory by využíval k rozvoji potenciálu začínajícího učitele, a ne k jeho kritice či hodnocení (Kolektiv autorů, 2019).

Role uvádějícího učitele by se podle Podlahové (2004) měla zakládat na loajalitě a vstřícnosti učitele, jenž mu je nápomocný, i na respektu učitele, jenž začíná. Podpora uvádějícího učitele může mít pro začínajícího učitele význam během celé doby jeho

učitelského působení, ale také jen minimálně a to proto, že jednání i aktivita uvádějího učitele je převážně formálního typu.

Určité oblasti, v nichž uvádějí učitel skýtá podporu a pomoc svému nezkušenému kolegovi, popisuje ve své publikaci Podlahová (2004). Podle ní jde o seznámení s chodem školy, seznámení s postavením třídního učitele, podpora při přípravě a realizaci výuky, podpora při komunikaci s rodiči žáků, poskytnutí veškerých nezbytných informací o provozu školy. V případě seznamování začínajícího učitele s chodem školy, předává uvádějí učitel informace o správě celé dokumentace, o průběhu školních akcí, o povinných dozorech, informace o všem, co škola nabízí (o knihovně, odborných učebnách, o příležitostech všestranného využití žáků), pomoc s vytvářením výukových plánů, předání zkušeností a rad související s přípravou na výuku, včetně jejich realizací, předání rad o chování žáků, pomoc při řešení nekázně i jiných problémů žáků. V případě jmenování začínajícího učitele ihned po jeho nástupu třídním učitelem, zajisté od uvádějího učitele přivítá také pomoc v okruhu, týkající se třídnictví. Uvádějí učitel seznámí začínajícího učitele rovněž s informacemi o kontaktu a komunikaci s rodiči žáků, s informacemi o možnostech dalšího vzdělávání a kariérního růstu v dané škole.

Uvádějí učitel při svém konání či funkci uvádějího učitele může využívat celou řadu existujících metod. Jednou z podstatných metod je **konzultování**, jež běžně podle Prášilové (2006) plyne z nezbytnosti učitelů neustále o své práci mluvit. Prášilová (2006) dále uvádí metodu či postup **asistování**, při němž málo zkušený učitel plní úkoly pod bezprostředním vedením a dohledem kolegy zkušenějšího. S touto metodou asistování je možné se setkat již v průběhu učitelských praxí během studia. Další metodou je **instruktáž při výkonu práce**, jež představuje konkrétní příklad a ukázkou toho, jakým způsobem postupovat při práci s počítačovým programem, s didaktickou pomůckou nebo také jakým způsobem používat konkrétní výukovou metodu při vyučování. Důležitou metodou, již by uvádějí učitel ve své funkci neměl opomenout, je **hospitace**, čili „návštěva vyučovací hodiny se záměrem poznat stav a úroveň vzdělávací a výchovné práce“ (Průcha, 2013, s. 75). Metodu hospitace uvádí rovněž Podlahová (2004), jež se zmiňuje o hospitaci jako vzájemném působení. Čili podle

Podlahové (2004) jen nestačí pozorování začínajícího učitele učitelem uvádějícím v průběhu vyučovací hodiny a následné probrání jejího průběhu, ale naopak je i přínosné, aby začínající učitel svého uvádějícího učitele či jiného zkušenějšího učitele sledoval a poté uvedl, co bylo pro něho přínosné a co by naopak provedl jiným způsobem. To, že ho pozve uvádějící učitel do své vyučovací hodiny, je jeho projevem otevřenosti a zejména důvěry, jež by v tomto přístupu neměla chybět.

2.2.2 Spolupráce s dalšími kolegy

Jeden z prvních kolegů, jenž spolupracuje se začínajícím učitelem, je právě uvádějící učitel. Rovněž se ale předpokládá kolegiální chování a spolupráce i od ostatních členů učitelského sboru. Podle Lazarové (2005) může být spolupráce různě ovlivněna, například jejím obsahem či směrem. Spolupráce s kolegy představuje různé funkce, které by měla zastávat. Například by měla zmírňovat bariéry, podporovat sdílení zkušeností i názorů směřujících k porozumění a utužování solidarity nejen mezi učiteli, ale také mezi vedením. Dle Pol – Lazarové (1999) by měla mobilizovat sílu a energii skupiny i podporovat osobitý rozvoj. Spolupráce by tedy osobitost neměla potlačovat. V případě, že tedy spolupráce s kolegy ve škole probíhá, je charakterizována několika rysy. Zejména by to měla být pravidelná a konkrétní debata mezi pedagogy o vyučovací praxi, také zpětná vazba pedagogů probíhající na podkladě sledování svého kolegy při výuce i veškeré práci tzv. hospitace, společné plánování, tvorba a hodnocení výukových materiálů i vzájemné učení. Takováto spolupráce je také ovlivněna postoji a přístupy, jež panují mezi pedagogy. Pol – Lazarová (1999) dále uvádí, že vztahy mezi kolegy bývají často vratké a domnívá se, že k jejich posílení by měla přispět tato kolektivní práce, při níž důležitou roli hraje reciproční důvěra mezi pedagogy navozená příznivou atmosférou ve škole. Jako předpoklad této reciproční důvěry mezi pedagogy by mělo být respektování hlavních podmínek této spolupráce. Mezi tyto podmínky dle Pol – Lazarové patří reciproční důvěřivost, vymezení společného cíle, rovnoprávnost, připravenost zúčastněných na možná rizika i soustředěnost na společnou prosperitu (Pol – Lazarová, 1999).

Z výše uvedeného vyplývá, že spolupráce mezi kolegy souvisí zejména se samotným postojem učitele k reciproční spolupráci. Kladnými předpoklady pro spolupráci s kolegy

je tedy vzájemná úcta, pochopení i empatie. Jinak tomu není ani při spolupráci s učiteli začínajícími. U zkušenějších kolegů by mělo být běžné se vcítit do situace a stavu začínajícího učitele, protože začínající učitel není perfektně vybaven věcnými zkušenostmi, ale jen zkušenostmi a znalostmi teoretickými. Často se ale podle Podlahové (2004) stává, že protřelí kolegové nejsou zas tak ochotni pomoci začínajícímu učiteli a ten pak je odkázán jen sám na sebe.

Podpora a pomoc začínajícím učitelům v profesním rozvoji se nezakládá pouze na kooperaci se zkušenými pedagogy, ale rovněž na spolupráci s dalšími specialisty, již ve škole působí. Pedagogové mohou tak recipročně spolupracovat například se školním psychologem, metodikem prevence, speciálním pedagogem, kariérovým poradcem a podobně (Lazarová, 2005).

Za důležitou pomoc začínajících učitelů při utváření učitelských dovedností se rovněž považují i samotní žáci, studenti, kteří učiteli začátečníkovi skýtají zpětnou vazbu. Rovněž i sám začínající učitel může sledovat žákovu odezvu pomocí video či audio záznamů z vlastní hodiny (Švec, 2002).

Pro učitele začátečníka tedy představují část podpory a pomoci v jeho profesním rozvoji samotní žáci, jež učitel začátečník vyučuje, protože mu poskytují zpětnou vazbu. Dále určitou podporu představuje jak uvádějící učitel, další kolegové, tak i odborníci, specialisté, s nimiž se ve škole setkává. Domníváme se, že takováto podpora a pomoc může být i vzájemná, kdy zkušenější kolegové mohou být pro učitele začátečníka inspirativní a motivující, ale také naopak, kdy začínající, nově příchozí učitel může být inspirací a podporou i pro učitele zkušenější.

Jakým způsobem kooperace mezi pedagogy probíhá, mnohdy záleží na vztazích a postojích, jež v pedagogickém sboru panují. Domníváme se, že ústředním rysem úspěšné kooperace by měla být reciproční důvěra.

Jelikož kooperace mezi pedagogy probíhá různorodými formami, další podkapitola se bude zabývat právě jimi.

2.2.3 Formy podpory začínajícího učitele

Učitel začátečník spolupracuje jak s uvádějícím učitelem, tak i s ostatními členy pedagogického sboru, a to na rozličné úrovni. K nejčastějším formám podpory ve spolupráci pedagogů patří podle Podlahové (2004) **pravidelné rozpravy či konzultace**, jež bývají už po obsahové stránce dopředu vymezeny, jako například téma v souvislosti se sestavováním plánů, důležité informace o žácích, informace v souvislosti s rodičovskými schůzkami, ale i **komunikace neformální** ve sborově i v kabinetech týkající se debaty o učivu, výuce, postupech práce, způsobu hodnocení. Jako další forma podpory se jeví **kolektivní účast** na akcích školy, v projektech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, **kolektivní pořádání akcí** jak pro rodiče i veřejnost, tak pro samotné žáky, kolektivní organizování projektové výuky i **reciproční hospitace**, na jejichž podkladě se uskutečňuje rozbor sledovaného vyučování (Podlahová, 2004).

Mezi nejpodstatnější a bezprostřední nástroj podpory začínajícího učitele patří podle Starého (2012) právě kolegiální reciproční hospitace. Průcha, Veteška (2012, s. 120) popisuje hospitaci jako „*způsob hodnocení a kontroly práce učitelů, školitelů, lektorů*“. Rys ((1988) ji popisuje jako nástroj či způsob k dosahování náhledu i názoru na práci určitého učitele, přičemž klíčovým těžištěm hospitace se jeví vyučovací hodina. Z toho důvodu se mezi hlavní metody hospitace řadí zejména rozhovor a pozorování. Hospitace u učitelů začátečníků by proto měla plnit zásadní úkol, kterým je nejenom poznání učitelovy pedagogické práce, ale také by měla být pomocí pro jeho zdokonalování učitelských činností. Neměla by však být jenom prostým návodem k napodobování či kopírování svého kolegy, ale měla by se stát možností pro vylepšování učitelových pedagogických kompetencí (Šimoník, 1994).

Průběh hospitace se zakládá na přímém sledování vyučování, přičemž sledovatel si všímá a zapisuje vysledované jevy do tabulek či archů. Všechny vypozerované jevy poté zhodnocuje. Zmíněné sledované jevy se zaměřují na průběh výuky, na její obsahovou stránku, na metody a formy použité při výuce, na podmínky, při nichž vyučuje učitel, na kvalitu učitelovy přípravy na výuku (Rys, 1988). V roli sledovatele se většinou ocitá ředitel školy či jiní zaměstnanci z vedení školy. Pol, Lazarová (1999)

uvádí, že sledovatelem může být skoro každý kolega, jenž je zkušenější. Nejpůsobivější formou je podle Pol, Lazarové peer pozorování, tedy pozorování odehrávané na úrovni učitel a učitel. Pro učitele začátečníka nemusí pokaždé sledování jiným zkušenějším kolegou znamenat pouze vyhodnocení jeho činnosti, kdy se sledovatel zaměřuje zejména na popis všeho, co se během výuky dělo, ale i jako na příležitost a možnost poskytnout zpětnou vazbu, jež by ho mohla vést ke zlepšení jeho vlastní práce. Hospitace se může rovněž stát i výhodným zdrojem informací i pro zkušenějšího kolegu, jenž může ve své práci cokoliv zlepšit na podkladě sledování kolegy začátečníka. Sledování práce druhých totiž podle Pol, Lazarové přispívá i k vylepšování vlastní práce (Pol, Lazarová, 1999). Rovněž Starý (2012) popisuje hospitaci jako nástroj reciproční pomoci sloužící zejména ke směně vzájemné inspirace i zkušeností učitelů. Ovšem, ale poukazuje na to, že ještě často je hospitace považována za činnost kontrolní, jež je provázena osobní pochybností o své činnosti (Starý, 2012).

Vzájemné sledování kolegů čili hospitace, popisují odborníci jako důležitý prostředek k podpoře a pomoci (nejenom) učitelů začátečníků při vylepšování jejich vlastní práce či získávání jejich dalších zkušeností. Odborníky je tedy hospitace považována za podporu a pomoc v profesním rozvoji, ovšem samotní aktéři průběhu hospitace, mohou sledování zkušenějším kolegou považovat za průběh určité kontroly či dozoru i dohledu. Hospitaci bychom tedy považovali za jednu ze základních forem podpory začínajícího učitele.

Adaptovat se na nové pracovní prostředí napomáhají novým začínajícím učitelům i různé formy zaškolovacích aktivit. Podle ČŠI jsou „*zaškolovací aktivity navrženy tak, aby podporovaly začleňování nových učitelů do jejich povolání a aby podporovaly zkušené učitele, kteří jsou na škole noví*“ (Boudová, 2019, s.18). Tyto aktivity mohou být uspořádané neformálně v podobě samostatných aktivit, jejichž cílem je podpora nových učitelů jako například spolupráce s jinými novými učiteli; nebo mohou probíhat formálně podle strukturovaného programu jako například dohled zkušeného učitele, plánované schůzky s ředitelem či systém mentorování.

Z výsledků šetření TALIS, patřily mezi nejčastější zaškolovací aktivity naplánované schůzky s ředitelem či se zkušenými učiteli, dohled ředitele či zkušených učitelů a spolupráce s jinými novými učiteli (zúčastnilo se 80 % učitelů). Tři čtvrtiny učitelů se

zúčastnily administrativního zaškolení a prezenčních kurzů či seminářů. Do týmové výuky nových učitelů se zkušenými se zapojilo 35 % učitelů.

ČŠI jako další způsob podpory učitelů začátečníků uvedla systém mentorování. Tento systém popsala jako „*způsob jakým mohou zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele na školách*“ (Boudová, 2019, s. 22). Význam a vliv mentorování posuzovali ředitelé velice pozitivně zejména v podpoře méně zkušených učitelů při výuce (79 %), ve zlepšení spolupráce učitelů s kolegy (65 %), ve zlepšení pedagogických kompetencí učitelů (61 %), ale i v posílení profesní identity učitelů (36 %) či ve zlepšení celkového výkonu žáků (32 %) (Boudová, 2019).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Z nabytých teoretických poznatků jsme získali hodnotné náměty a podklady pro následné výzkumné šetření popisující proces řešení problému za pomoci níže popsané metody.

V praktické části se tedy zaměříme na vymezení primárních metodologických postupů vedoucí k uskutečnění výzkumného šetření. Budeme popisovat metodologický přístup včetně jeho charakteristických rysů. Vymezíme výzkumný problém, počítaje s faktem, jenž byl inspirací autorky k volbě této problematiky. Vymezíme výzkumný cíl i výzkumné otázky. Poté popíšeme výzkumný vzorek skládající se z pěti respondentů. Vylíšíme analýzu dat, čili postup a zpracování nasbíraných dat. Ke konci práce shrneme průzkumové zjištění.

3 Cíl praktické části bakalářské práce

Bakalářská práce se zabývá způsoby podpory a pomoci profesního rozvoje učitelů začátečníků. Toto téma bylo zvoleno z důvodu, že autorka chce být sama jednou učitelkou. Proto ji zajímalo, jaké předpoklady pro profesní vývoj mají učitelé začínající a jaké mohou být způsoby podpory tohoto profesního růstu.

Cílem šetření je tedy zmapování podpory a pomoci jejich profesního růstu a zjištění odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: „Jak učitelé začátečníci vidí roli učitele uvádějícího ve svém profesním vývoji?“

3.1 Metodologie výzkumného šetření

Pro praktickou část bakalářské práce byla zvolena kvalitativní metoda šetření pro lepší pochopení zkoumané skutečnosti. Disman (2011) vnímá kvalitativní výzkum jako šetření nenumerné a ztvárnění sociální skutečnosti s klíčovým cílem odhalení smyslu sdělovaných informací. Hendl (2005) charakterizuje kvalitativní výzkum jako zkoumání fenoménů či jevů v přirozených, normálních podmínkách. Z důvodu, že jde o druh průzkumného problému zakládajícího se na osobním vnímání respondentů, je třeba hlubší poznání. Gavora (2000) ještě doplňuje, že podstatné je ze strany výzkumníka

neinterpretovat jevy svým pohledem, ale snažit se fenomény vysvětlovat očima samotných respondentů. Pro výzkumníka je tedy důležité se zaměřit na rozdíly mezi respondenty.

Záměrem kvalitativního šetření je dle Hendla (2005) vnesení a navržení nové teorie. Ovšem ale nevýhodou tohoto šetření je práce s omezeným množstvím respondentů právě z důvodu hlubšího porozumění. Znamená to, že dosažené znalosti je těžké zobecnovat (Hendl, 2005). Proto je nutností poznamenat, že výsledky průzkumného šetření se budou vztahovat k našemu průzkumnému vzorku.

3.1.1 Metoda šetření

Vzhledem ke stanovené výzkumné otázce a výzkumnému problému byla zvolena metoda šetření čili sběr dat za pomoci polostrukturovaného rozhovoru. Což je nestandardizované dotazování s otevřenými otázkami, jež umožňují porozumět názorům jiných lidí, v našem případě názorům začínajících učitelů o jejich podpoře. Základem rozhovoru je zachycení slov a odpovědí zkoumaných osob v jejich normální, přirozené i nepředstírané podobě. Polostrukturovaný rozhovor, jehož základem je tazatelské schéma tvořené za pomoci několika otázek tvořící významnou podstatu celého šetření. Tyto otázky jsou z důvodu rozvoje problematiky do hloubky dále doplňovány otázkami dalšími, vznikajícími v průběhu samotného rozhovoru (Švaříček, Šed'ová, 2007). Otázky do rozhovoru byly tvořeny tak, aby souvisely nejenom s problémem šetření, ale také aby byly srozumitelné pro zkoumané osoby čili respondenty. V případě rozhovoru, který směřoval mimo téma, byla respondentům ponechána možnost se vypovídat, což někdy přispělo i ke sběru nových informací. Po vypovídání byly za naší pomoci navozeny zpět k tématu rozhovoru. O tomto zádrhelu u polostrukturovaného rozhovoru, při němž může dojít k odchýlení od tématu, jež tak úplně s popisovanou problematikou nesouvisí, se zmiňuje i Miovský (2006).

Potřebné informace pro tuto práci, jež byly poté podrobeny rozboru, byly posbírány od pěti respondentů (čtyř žen a jednoho muže), v průběhu měsíců listopadu a prosince 2019. Časové trvání rozhovorů bylo mezi 35 až 55 minutami. Rozhovory probíhaly většinou při osobním setkání (byla nabídka i přes program Skype v počítači, ale nikdo z respondentů tuto možnost nevyužil), v prostředí mimo školu, většinou v klidném zákoutí příjemné kavárny. Po úvodním nejenom osobním pozdravení a bližším

seznámením s účelem rozhovoru, což proběhlo již v průběhu vůbec prvního kontaktu, byl od všech respondentů pořízen souhlas s nahráváním rozhovoru za pomoci diktafonu v mobilním zařízení. Důvodem nahrávání byla pozdější možnost opakovaného pouštění k usnadnění zpracování pořízených dat. Respondenti byli rovněž ubezpečeni o zachování jejich anonymity, kdy jejich jména při zpracovávání dat budou pozměněna v přezdívkou, jež si sami vybrali. Při samotném procesu rozhovoru byli všichni respondenti v dobré, pozitivní náladě, což zřejmě přispělo ke sdělení a svěřením se s informacemi, jež ani pro ně samotné nebyly příjemné. Po ukončení rozhovoru, tedy před rozloučením a poděkováním, byla všem respondentům nabídnuta možnost nahlédnout do finální verze zpracované práce, přičemž o tuto nabídku všichni respondenti projevíli zájem.

3.1.2 Otázky šetření

Před definováním průzkumných otázek, byly nejdříve určeny průzkumné cíle. Průzkumné cíle byly určeny dle Švaříčka (2007), jenž definuje tři druhy cílů, tedy praktický, personální a intelektuální. Cílem intelektuálního je dle Švaříčka poznat, jak učitelé začátečníci vidí ve svém profesním vývoji roli učitele uvádějícího. Cílem praktického je využití výsledků intelektuálních cílů samotnými aktéry pomoci, například zkušenými učiteli, vedením školy, učitelem uvádějícím, čímž mohou posloužit jak inspirace i náhled pro zlepšování podpory učitele začátečníka, pokud by jí bylo třeba. Cílem personálního je prozkoumat, jak napomáhají uvádějící učitelé profesně podporovat rozvoj učitele začátečníka.

V průzkumném šetření důležitou roli hrály průzkumné otázky, jež současně s cíli vedly směr průzkumného procesu. V tomto průzkumném šetření byla tedy stanovena zásadní průzkumná otázka: „**Jak učitelé začátečníci vidí ve svém profesním rozvoji roli učitele uvádějícího?**“ Tato hlavní průzkumná otázka byla ještě doplněna o další určité otázky, jež přispěly k lepšímu průzkumu této problematiky. Tyto otázky zároveň posloužily k sestavení nástinu pro polostrukturované rozhovory.

Otázka č. 1: Jak vypadal nástup do vaší praxe jako učitele začátečníka?

Tato otázka bude mířena na vstup učitele začátečníka do své praxe, čili jak vidí vlastní nástup.

Otázka č. 2: Jak vypadala podpora při vašem nástupu?

Tato otázka by měla zjistit postup, styl i prostředky kooperace učitele začátečníka a např. učitele uvádějícího.

Otázka č. 3: Kterých oblastí a okruhů se pomoc týkala, čili na co byla pomoc zaměřena?

Tato otázka bude zjišťovat určité okruhy, v nichž učitelé začátečníci potřebovali pomoc, čili faktické oblasti pomoci.

Otázka č. 4: Co pomoc učitelům začátečníkům přináší?

Tato otázka bude mířena na kolegiální pomoci, čili zjištění přínosu pomoci.

Otázka č. 5: Jakou pomoc by si učitelé začátečníci vůbec představovali?

Cílem této poslední otázky bude zjištění, jak by podle učitelů začátečníků měla ideální pomoc vypadat

3.2 Výzkumný soubor

Kvůli povaze našeho šetření, byl vzorek pro šetření zvolen účelně. Švaříček a Šedřová (2007) uvádí, že vzorek pro šetření je volen se zřetelem na problém šetření a otázky šetření. Pro šetření byli tedy zvoleni učitelé, kteří jsou teprve na počátku své učitelské praxe, čili jejich učitelská praxe není vyšší než tři roky. I Průcha, Walterová, Mareš (2009) vymezují období učitele začátečníka do tří let učitelské praxe. Dalším kritériem byla výuka respondenta na druhém stupni základní školy. Jaký předmět učí, nebylo pro výzkumné šetření rozhodující, ale i přesto se o něm všichni respondenti zmínili.

Vybraní respondenti byli seznámeni jak s tématem, tak i s cílem bakalářské práce. Rovněž byli poučeni o jejich anonymitě, obeznámeni s postupem použitím dat včetně jejich zpracování a rozborem. Před počátkem rozhovoru s jednotlivými respondenty, byl poznamenán jejich souhlas s výše popsány podmínkami a nahráváním audiozáznamu z rozhovoru na diktafon. Respondentů jména byla pozměněna za jimi zvolená jména krycí z důvodu zachování ochrany jejich osobních údajů.

3.3 Charakteristika sledovaného souboru

Níže uvedeného výzkumného šetření se zúčastnilo pět respondentů (1 muž, 4 ženy), jež splňovaly stanovené předpoklady, tedy délka praxe do tří let a výuka na druhém stupni základní školy. V následující tabulce jsou uvedena strohé charakteristiky vybraných respondentů. Jak již bylo výše zmíněno, z důvodu uchování anonymity byla skutečná jména respondentů vyměněna za náhodné jméno, jež si respondenti sami vybrali.

Tab. č. 1 Charakteristika respondentů

	Věk	Vystudovaný obor	Vyučovaný předmět	Současné studium	Místo ZŠ
Dáda	42 let	Učitelství pro I.stupeň	Český jazyk Chemie	Doplňuje si potřebnou kvalifikaci na UK v Praze	ZŠ Sedlčany
Anet	25 let		Biologie Tělesná výchova	3. ročník na UK v Praze, obor biologie	ZŠ Praha
Didi	30 let	UK Praha obor Adiktologie	Přírodopis Výtvarná výchova	VŠERS České Budějovice studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ	ZŠ při DDS Sedlec
Myšák	25 let	ČVUT Praha	Anglický jazyk	Studium na Západočeské Univerzitě v Plzni - studium učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů 2. stupně ZŠ a SŠ	ZŠ Benešov
Gaga	33 let	UK FTVS v Praze	Anglický jazyk Tělesná výchova	Letos bude dokončovat studium na UK v Praze obor anglický jazyk	ZŠ Vysočina

Z tabulky je patrné, že ve sledovaném souboru se nachází pouze jeden muž. I přestože bylo naší velkou snahou sehnat více mužů, bohužel zřejmě z důvodu feminizace učitelské profese, se nám to nepodařilo. Muži, kteří se ve školství nacházejí, mají buď vyšší učitelskou praxi než tři roky nebo jsou teprve studenty pedagogické fakulty, tudíž ještě nemají jasnou představu o tom, zda učitelskou profesi v budoucnu budou vykonávat. Ale i těch je málo.

3.4 Šetření

Před samotným šetřením bylo třeba nejdříve najít vyhovující učitele, kteří by splňovali předem stanovená a výše uvedená kritéria. Při hledání byly využity jak vlastní kontakty, tak kontakty přátel. Bohužel při pátrání jsme neměli to štěstí, že se nám nepodařilo najít více začínajících učitelů – mužů. Muži, kteří byli osloveni, buď ve školství pracují již delší dobu, tudíž učitelskou praxi mají delší než tři roky, nebo muži, kteří ve školství ještě nepracují, zatím studují a rozhodují se, zda se učitelské profesi budou či nebudou věnovat, tudíž nemají žádnou učitelskou praxi.

Všichni vybraní začínající učitelé byli seznámeni jak s obsahem a cílem bakalářské práce, tak i s náplní jejich účasti, čili co jejich účast bude obnášet.

Aby otázky pro polostrukturovaný rozhovor byly co nejvhodněji připravené, bylo zrealizované předběžné setkání s jednou vybranou začínající učitelkou, která vyprávěla o svých učitelských začátcích. Její vyprávění bylo pouze doplňováno o některé otázky, jež z naší strany byly zajímavé. V průběhu rozhovoru byly pořizovány poznámky, jež se poté staly podkladem pro vytvoření konečné formy polostrukturovaného rozhovoru.

Rozhovory byly následně realizovány se všemi zvolenými začínajícími učiteli. Každému byly položeny stejné otázky, jež byly dle potřeby během rozhovoru rozšiřovány o otázky doplňující. Během rozhovoru panovala u všech vybraných respondentů klidná, dobrá nálada. Zjištěné údaje z rozhovorů byly použity jen pro účely této bakalářské práce.

3.5 Výsledky šetření

Tato část práce bude zaměřena na rozbor získaných dat kvalitativního šetření. Za pomoci rozboru dat rozhovorů byly definovány oblasti čili kapitoly, jež vznikly při analýze příběhů. První následující kapitola (3.6.1) bude zaměřena na pocity učitelů začátečníků svého profesního startu. Další kapitola (3.6.2) bude zaměřena na proces spolupráce, jež podává náhled na průběh způsobu podpory učitele začátečníka s upřednostňováním určitého kolegy. Kapitola „Oblast a formy podpory“ (3.6.3) vysvětluje různorodé způsoby a styly pomoci učitelů začátečníků. Další kapitola (3.6.4) s názvem „Podpora jako zdroj jistoty“ popisuje pocity učitelů začátečníků o roli nejenom učitele uvádějícího, ale rovněž i dalších, kteří jsou rovněž nápomocné učitelům začátečníkům při jejich nástupu, jako například další kolegy, ale rovněž i své žáky a rodiče žáků. Poslední kapitola „Dokonalost podpory“ popisuje postřehy učitelů začátečníků, čili jejich představy a návrhy k vylepšení a doplnění podpory.

3.5.1 Profesionální start učitele

Po absolvování studia na vysoké škole, se většinou již bývalý student učitelství zamýšlí a plánuje odstartovat a započít svou profesní kariéru. Jak vstup do vlastní praxe vnímají a hodnotí naši respondenti, je zřejmé z jejich odpovědi na první otázku našeho rozhovoru.

1. Jak vypadal nástup do vaší praxe jako učitele začátečníka?

Tato otázka bude mířena na vstup učitele začátečníka do své praxe, čili jak vidí vlastní nástup.

R 1 – Dáda

„Začínající učitelé jsou vyzbrojeni znalostmi ohledně učiva a výuky. V čem jejich znalosti selhávají, je agenda spojená s vedením, tvoření a zakládání dokumentace týkající se otázek školy a žáka“.

R 2 - Anet

„Nástup do práce pro mě byl plný očekávání a ideálů, bohužel v praxi to funguje úplně jinak, než nás učí na pedagogické fakultě a realita byla velmi tvrdá. Velké množství

věcí jsem vůbec nevěděla, jak se vyplňuje, co všechno musím vyřizovat a za co mám zodpovědnost.

Moje první pedagogická praxe proběhla už ve 4. ročníku na gymnáziu. V tu dobu jsem začala vést kroužek sportovních her na Základní škole v Petrovicích. V tu dobu jsem byla s dětmi spíše kamarád a stavěla jsem se na stejnou úroveň. Postupem času jsem si vybudovala respekt a otrlala se. Dnes už vím co a jak, ale musela jsem si na to přijít sama. To jak se máme chovat a jak získat respekt u dětí nám ani učitelé na univerzitě neřekli. Byla jsem „hozena do vody“ a bylo to podle mě to nejlepší“.

R 3 - Myšák

„Plný očekávání, ale i obav, protože postavit se prvně před 30 posluchačů není něco, co si člověk dovede představit“.

R 4 - Didi

„Nástup je velice stresující, jelikož teorie a praxe vyučování je velice odlišná. Předstoupení před žáky je velice náročné, pedagog dostává spousty rad, že musí být drsný a neukázat své slabé stránky, ale to se velice jednoduše říká, protože svou povahu nelze úplně takto jednoduše maskovat. Co se týče příprav, tak každý nastupující pedagog se snaží být poctivý a přípravy zaberou velké množství času. Každý den jsem je dělala minimálně do půlnoci. Všechno toto komplikuje velké množství administrativy, která začínajícího učitele ještě více stresuje“. Všechno stihnout je nad moje síly.“

R 5 - Gaga

„Chaotický (nové tváře, nové prostředí, spousta papírování a příprav, atd...). Dost často si říkám, že to nedám, že už melu z posledního“.

Analýza rozhovoru

Učitelé, na začátku své profesní kariéry, většinou nejsou obeznámeni s realitou profese učitele. Do určité míry jsou vystaveni „šoku z reality“, jak uvádí Průcha (2009). Nesnáze či potíže přicházející se vstupem do profese, bývají spojeny s povinnostmi i aktivitami, na nichž dosud připraveni nebyli a to ani většinou během povinné praxe na vysoké škole. Podle respondentky Dády „*Selhávají znalosti spojené s vedením, tvořením*

a zakládáním dokumentace.“ Anet: „*velké množství věcí jsem vůbec nevěděla, jak se vyplňuje, co všechno musím vyřizovat a za co mám zodpovědnost.*“ Nicméně nejde pouze o nesnáze s dokumentací, jež v počátcích praxe bývají pro začátečníky překvapující. Pozoruhodným okamžikem bývá i pohled začátečníků, kdy většinou až při vlastním vstupu do své praxe učitele vidí toto povolání učitele, jako značně náročné a vyčerpávající a to jak z hlediska množství různých úkolů a činností, tak z hlediska času. Didi: „*Všechno stihnout je nad moje síly, přípravy zaberou velké množství času.*“ Z rozhovoru je dále patrné, že učitelé začátečníci mají rovněž obavy i z nekázně žáků i se svojí autoritou. Didi: „*Pedagog dostává spousty rad, že musí být drsný a neukázat své slabé stránky, ale to se velice jednoduše říká, protože svou povahu nelze úplně takto jednoduše maskovat.*“ Dále je pro ně stresující samotné předstoupení před žáky. V tomto se ve svých výpovědích shodla Didi s Myšákem. Didi: „*Předstoupení před žáky je velice náročné.*“ Myšák: „*Postavit se prvně před 30 posluchačů není něco, co si člověk dovede představit.*“ Z rozhovorů je tedy patrné, že učitelé nejsou plně obeznámeni jak s náročností a obtížností učitelské profese, tak s jejich náplní práce, již musí vykonávat. Často toto vede učitele začátečníky k přemýšlení o odchodu z této profese či k naprosté vyčerpanosti. Jak je patrné, příprava na učitelské povolání po praktické stránce, příliš nezasahuje do samotného působení budoucího učitele, proto nejsou schopni už během studia si představit časovou, ale i obsahovou náročnost výkonu práce učitele. Spilková (2004) uvádí, že během studia jsou praxe nahodilé a praxí souvislých, jež by skýtaly budoucím učitelům konkrétní obraz o dění ve škole i třídě, je málo, tedy minimum. Ovšem ale lze pochopit i skutečnost, že praxe v průběhu studia nemůže poukázat na všechny potíže i skutečnosti objevující se v počátcích učitelské profese, protože úskalí může být individuálního charakteru.

3.5.2 Proces spolupráce

Jak už bylo v minulé kapitole zmíněno, vstup učitelů začátečníků do profese je provázen řadou nepříjemností a obtíží. Aby jejich nástup byl přinejmenším ulehčen, měli by být seznámeni s učitelem uvádějícím, který by jim měl být nápomocný nejenom v jejich počátečních nesnázích, ale rovněž i je podporovat i povzbuzovat v jejich neustálém rozvoji. V čem spočívala spolupráce uvádějícího učitele s učitelem začátečníkem či dalšími kolegy, je patrné z odpovědí na druhou otázku z rozhovorů.

2. Jak vypadala podpora při vašem nástupu?

Tato otázka by měla zjistit postup, styl i prostředky kooperace učitele začátečníka a např. učitele uvádějícího.

R 1 – Dáda

„Podporu uvádějícího učitele jsem nezažila, nedokážu odpovědět“.

R 2 – Anet

„Když jsem byla na praxích, jak v Budějovicích, tak v Petrovicích, učitelé byli velice vstřícní a se vším mi rádi pomohli. Měla jsem štěstí na milé a ochotné kantory. Před každou praxí v ČB jsme posílali dané paní učitelce naši přípravu a vždy jsme dostali velice přínosnou zpětnou vazbu. A to samozřejmě i po ukončení hodiny. Paní učitelky nás vždy chválily a řekly, co by šlo vylepšit nebo na co si dát příště pozor.“

Když jsem měla praxi v Petrovicích, tak jsem od každé učitelky dostala i písemné hodnocení. Velice mě to od nich potěšilo, jelikož tam byla samá pozitiva.

Jinak v mém profesním startu, jsem měla štěstí, že moje uvádějící učitelka byla velmi trpělivá a ochotná mi se vším poradit. Neměly jsme žádné pravidelné konzultace, ale byla mi vždy při ruce“.

R 3 – Myšák

„Pomoc při přípravě prvních hodin, první vyplňování třídnic... Ale i například tipy na vhodné zdroje pro tvorbu příprav hodin“. Jednou se mi taky stalo, že jsem si nebyl jistý v odpovědi, kterou mi žáci dali, jednalo se o nejhlubší místo na zemi, nebyl jsem si jistý, jestli je to Mrtvé moře nebo Mariánský příkop. Než abych se šel ptát uvádějícího učitele, tak jsem začal pátrat po netu. Tenkrát by bylo dost trapný dát najevo, že to nevím.“

R 4 – Didi

„V mém případě mi nebyl stanoven uvádějící učitel, který by mi pomohl v začátku. Pokud jsem měla nějaké otázky, směřovala jsem je k ostatním kolegům, snažila jsem se nezatěžovat jednoho konkrétního učitele, ale své dotazy jsem rozložila mezi všechny. Pokud jsem si nevěděla rady s nějakou administrativou v rámci třídnictví, dotazovala jsem se na své nadřízené“.

R 5 – Gaga

„Já měla výborného uvádějícího učitele a cokoliv jsem potřebovala, tak mi poradil“. Jen jsem ho zpočátku nechtěla pořád obtěžovat, připadalo mi to tak nějak nevhodné ho pořád otravovat s každou maličkostí. Snažila jsem se to vždycky nějak vyřešit sama. Hledala jsem to na internetu. Když se to týkalo výuky, našla jsem tam zajímavé bloky, například Pinterest, Dumpy a tak nějak. I dodnes je využívám.“

Analýza rozhovoru

Ne každý začínající učitel má to štěstí, že mu je poskytnut uvádějící učitel. Tak jako R 1 – Dáda, kdy podporu uvádějícího učitele nezažila, tudíž na tuto otázku nedokázala odpovědět. Tomu, komu je ale přidělen, se často ostýchá za ním chodit. I z výpovědi R5 - Gagy vyplývá, že ho zpočátku nechtěla obtěžovat, připadalo jí nevhodné ho pořád otravovat s každou maličkostí. Raději si potřebné vyřešila sama, například dohledáním na internetu. Svědčí to o její soběstačnosti, kdy ona, ale zajisté i mnoho dalších učitelů začátečníků si ve svých počátcích snaží poradit si sama, aby někoho neobtěžovali. Domníváme se, že je to zajisté velmi prospěšné zejména z toho důvodu, že to každého nutí k samostatnosti a vyhledávání informací. Přispívá to i k tomu, že si rozšiřuje své vlastní znalosti.

Požádat svého kolegu o pomoc či odpověď může pro učitele začátečníka ztělesňovat i určitou míru nejenom ostychu, ale i nepříjemnosti. R 3 – Myšák: *„Jednou se mi taky stalo, že jsem si nebyl jistý v odpovědi, kterou mi žáci dali, jednalo se o nejhlubší místo na zemi, nebyl jsem si jistý, jestli je to Mrtvé moře nebo Mariánský příkop. Než abych se šel ptát uvádějícího učitele, tak jsem začal pátrat po nettu. Tenkrát by bylo dost trapný dát najevo, že to nevím“*. I přestože Myšák pocítoval potřebu zajít si pro radu, ale kvůli typu nesnáze, se raději setkání s uvádějícím učitelem vyhnul. Uvědomil si, že jako vystudovaný učitel by takovéto teoretické znalosti měl ovládat. Domníváme se, že ale žádný učený z nebe nepadl, a je tudíž normální, že ne vždy všechno víme.

Učitelé začátečníci se pro pomoc neobracejí pouze na uvádějícího učitele, který jim byl stanoven, ale rovněž také na ostatní kolegy, u kterých si jsou jisti neodmítnutím a radou.

R 4 – Didi: *„Pokud jsem měla nějaké otázky, směřovala jsem je k ostatním kolegům,*

snažila jsem se nezatěžovat jednoho konkrétního učitele, ale své dotazy jsem rozložila mezi všechny.“

Pomoc a podpora učitelů začátečníků se tedy neočekává pouze od učitele uvádějícího, ale také od ostatních kolegů, kteří jsou jim nápomocní. Učitelé uvádějící jsou většinou začátečníkům přiděleni, ovšem kolegy, ke kterým začátečníci chodí pro rady a pomoc si vybírají sami podle toho, jak jim věří a ví, že jimi nebudou odmítnuti. Čili jejich kooperace je do jisté míry ovlivněna jak empatií, tak důvěrou, podporou, ochotou naslouchat, ale také pozitivní energií a chápáním významu učitelské práce.

3.5.3 Oblast a formy podpory

Pomoc a opora učitelů začátečníků může být uskutečňována různorodými způsoby i styly. S čím konkrétně, tedy s jako formou podpory a v jaké oblasti, se respondenti setkali, je zřejmé z odpovědí na třetí otázku rozhovoru.

3. Kterých oblastí a okruhů se pomoc týkala, čili na co byla pomoc zaměřena?

Tato otázka bude zjišťovat určité okruhy, v nichž učitelé začátečníci potřebovali pomoc, čili faktické oblasti pomoci.

R 1 – Dáda

„Uvádějící učitel by měl začínajícího učitele seznámit s dokumenty školy – ŠVP, organizací školního roku, jaké povinnosti učitele čekají (hlídání na chodbách, v jídelně, správce kabinetu apod.).

Jak už jsem ale řekla, já jsem žádného uvádějícího učitele neměla, tudíž konkrétní učitel mi s ničím snad nikdy nepomáhal. Vždy jsem si všechno připravila sama na danou hodinu a učitel, za kterým jsem došla, mi pak až odsouhlasil můj nápad, ke kterému řekl svůj názor v podobě kladů i záporů. Je pravda, že někdy mi učitel poradil, co je ještě potřeba trochu doladit, ale jinak jsem vše připravovala sama. Všechny pomůcky na výuku i potřebný materiál jsem si vždy vytvořila, nebo obstarala sama. Jednou se mi ale stalo, že si vedle mě kopírovala materiál kolegyně, a ptala se mě, jestli ho taky nechci, že s ním žáci rádi pracují. Okopírovaný papír jsem si od ní vzala, použila jsem ho ve výuce a skutečně jsem viděla, s jakou oblibou s ním žáci pracují.“

R 2 – Anet

„Podpora pro mě spočívala hlavně v tom, že mi pomohla začlenit se do chodu školy a do kolektivu kolegů. Také mi pomohla a vysvětlila věci týkající se třídnictví, poučení, používání plánů učiva, zapisování úrazů“. Co mi hodně pomohlo, byly náslechy ještě před mým nástupem. Asi tři celé dny mi učitelka dovolila, ať s ní chodím do hodin, kde jsem jen seděla a pozorovala, jakým způsobem ona vede výuku, jak s žáky komunikuje, jak je zapojuje do činností a tak. Když jsem pak nastoupila, tak zase ona přišla ke mně do hodiny, kde si dělala poznámky a o přestávce se mnou rozebírala, co jsem podle ní dělala špatně, co bych měla vylepšit, na co si dávat větší pozor a tak.

R 3 – Myšák

Kolegyně radily v konkrétních případech na požádání. Pomohly s představením chodu školy, seznámením s kolegy. Popsaly práce s třídními knihami, docházkou, atd. Nápomocné pro mě byly a ještě pořád jsou společné porady, kdy si třeba jen tak povídáme o nějaké třídě, každý se zmíní, co na ty žáky platí, jak je přinutí pracovat a tak. Taky když se jede třeba na výlet, nebo se jde na koupaliště se žáky, tak ve škole panuje taková dobrá spolupráce, do které se většinou zapojuje hodně učitelů, domlouvá se třeba, kam se půjde, v kolik hodin, prostě kdy, kam, a tak no.“

R 4 – Didi

„Podpora mi nebyla poskytnuta od jednoho určitého učitele. Ale všeobecně jsem se nejvíce dotazovala na chod hodiny, na hodnocení žáků, přípravy na vyučování, výchovné problémy, administrativu“. Hodně jsem si vzala názor jedné kolegyně na hodnocení žáků, kdy si před každou prověrkou dělá stupnici a podle toho hodnotí, třeba od 14 do 12 bodů dává ještě dvojku a tak nějak mi to říkala. Začala jsem to dělat i já. Často za ní chodím pro její názor, co by dala třeba za tuhle prověrku a podobně.“

R 5 – Gaga

Pomáhal mi: vyladit přípravu do hodin, připravovat podklady na TS a PR, radil mi i se zápisem do třídní knihy a KL. S ostatními učiteli jsem se hodně poznala, když se organizovalo vystoupení našich žáků před rodiči v kulturáku u nás ve škole. Tak některá učitelka sháněla pro své žáky třeba oblečení, jiná zase si nevěděla rady s písničkou, a tak se to, dávalo všechno dohromady.“

Analýza rozhovoru

Začínající učitelé ve svých odpovědích uvedli, že se setkali s podporou v podobě **rady**. R 5 – Gaga: „*Radil mi i se zápisem do třídní knihy a KL*“. V podobě **doporučení** – R 2 – Anet: uvádějící učitelka jí „*pomohla začlenit se do chodu školy a do kolektivu kolegů. Také mi pomohla a vysvětlila věci týkající se třídnictví, poučeních, používání plánů učiva, zapisování úrazů*“. V podobě **názorů** od kolegů – „*Učitel, za kterým jsem došla, mi odsouhlasil můj nápad, ke kterému řekl svůj názor v podobě kladů i záporů.*“ (R1 – Dáda). Názor kolegů přispívá zajiště i k porovnávání něčeho, například své hodnocení žáků začínající učitelka porovnává s hodnocením své kolegyně, kdy se ujišťuje, že její postup je či není správný, že úsudek nijak není odlišný od kolegyně, kterým by mohla ublížit žákovi a tím i například zmařit motivaci v další práci. R 4 – Didi – „*Hodně jsem si vzala názor kolegyně na hodnocení žáků, kdy si před každou prověrkou dělá stupnici a podle toho hodnotí, třeba od 14 do 12 bodů dává ještě dvojku a tak nějak mi to říkala. Začala jsem to dělat i já. Často za ní chodím pro její názor, co by dala třeba za tuhle prověrku podobně.*“

V podobě **sdílení materiálů** – R 1 – Dáda: „*Jednou se mi ale stalo, že si vedle mě kopírovala materiál kolegyně, a ptala se mě, jestli ho taky nechci, že s ním žáci rádi pracují. Okopírovaný papír jsem si od ní vzala, použila jsem ho ve výuce a skutečně jsem viděla, s jakou oblibou s ním žáci pracují.*“ Poskytování a propůjčování nejrůznějších materiálů, rovněž patří k formě podpory pro učitele začátečníky. Ke své výuce si musí obstarávat řadu nejenom pomůcek, ale také materiálů a jsou rádi za jakoukoliv pomoc při usnadnění jejich práce. V podobě **konzultace na poradách**, kde se řeší nejenom prospěch žáků a jejich případné napomenutí v podobě důtek či snížených známek s chování, ale také se konzultuje, jak kdo určitou třídu vidí, jak s nimi pracuje, jak je zapojuje do činností a podobně. R 3 – Myšák: „*Nápomocné pro mě byly a ještě pořád jsou společné porady, kdy si třeba jen tak povídáme o nějaké třídě, každý se zmíní, co na ty žáky platí, jak je přinutí pracovat a tak.*“ Při poradách mohou učitelé začátečníci vnímat určité věci a fakta z více úhlů pohledů, a tak si dělat obraz o různých skutečnostech týkající se žáků, ale rovněž díky těmto konzultacím mohou i začínající učitelé vyjadřovat své názory i postoje k určité problematice a možná i tím zkušenější kolegy obohatit o nové poznatky. V podobě **hospitace** – R 2 – Anet: “.

Co mi hodně pomohlo, tak byly náslechy ještě před mým nástupem. Asi tři celé dny mi učitelka dovolila, ať s ní chodím do hodin, kde jsem jen seděla a pozorovala, jakým způsobem ona vede výuku, jak s žáky komunikuje, jak je zapojuje do činností a tak.“

Tento způsob podpory je pro začínající učitele spíše motivující, kdy na základě pozorování učitelky při práci, poskytuje začátečníkům náhled, jak s žáky pracovat během výuky. Na druhé straně jako způsob podpory slouží i hospitace, kdy jiný učitel či uvádějící učitel nebo někdo z nadřízených se jde podívat do hodiny učitele začátečníka, kde za pomoci svých poznámek poskytuje po ukončení vyučovací hodiny pozorovanému učiteli informace, co dělá špatně, co dělá naopak dobře, co vylepšit, co nedělat a podobně. R2 - Anet *„Když jsem pak nastoupila, tak zase ona přišla ke mně do hodiny, kde si dělala poznámky a o přestávce se mnou rozebírala, co jsem podle ní dělala špatně, co bych měla vylepšit, na co si dávat větší pozor a tak“.* Přestože tato forma podpory není pro učitele začátečníky příliš povzbuzující, neboť učitel, který hospitaci provádí, spíše poukazuje na nedostatky, jež je třeba zlepšit, ale jistě je pro začátečníky hodně inspirující, neboť se dovídají, co konkrétního mají vylepšit. Hospitace tedy učitelům začátečníkům přispívá k zamyšlení, jakým způsobem pracují žáci v jiných vyučovacích hodinách, k zamyšlení, jak žáky motivovat, aby pracovali stejným způsobem, k zamyšlení, co ve svých hodinách je zapotřebí zdokonalit či k zamyšlení nad didaktickými postupy svého kolegy, které by mohly přispět ke zlepšení a zkvalitnění své vyučovací hodiny. Další forma podpory, se kterou se naši respondenti ve svých začátcích setkali, je spolupráce při **společném organizování různých akcí**, při kterých se projevuje vzájemná kooperace mezi učiteli. R 5 – Gaga: *S ostatními učiteli jsem se hodně poznala, když se organizovalo vystoupení našich žáků před rodiči v kulturáku u nás ve škole. Tak některá učitelka sháněla pro své žáky třeba oblečení, jiná zase si nevěděla rady s písničkou, a tak se to, dávalo všechno dohromady.“* R 3 – Myšák: *„Když se jede třeba na výlet, nebo se jde na koupaliště se žáky, tak ve škole panuje taková dobrá spolupráce, do které se většinou zapojuje hodně učitelů, domlouvá se třeba, kam se půjde, v kolik hodin, prostě kdy, kam, a tak no.“* Kolektivní plánování různých akcí připomíná rozpravu či dojednávání, jakým způsobem bude akce organizována, jak bude vypadat. Shromažďují se tedy potřebné informace za pomoci většího počtu zúčastněných. Jiným společným organizováním může být i událost, kdy některý z učitelů či učitelek realizuje svojí vlastní akci či činnost a ostatní ji pomáhají v

„dolad'ování“ detailů akce, což může také přispět k utužování a prohlubování vzájemných vztahů a vzájemné spolupráce na pracovišti mezi kolegy, neboť je motivuje společný cíl, jehož se snaží všichni dosáhnout společně.

3.5.4 Podpora jako zdroj jistoty

Ve svém profesním startu mají učitelé začátečníci podporu jak u učitele uvádějícího, tak také u dalších kolegů. Zmíněná podpora jim nástup do své praxe výrazně ulehčuje. Začínajícími učiteli je takováto podpora pocíťována jako ohromná opora přinášející jak přesvědčení o správném postupu, tak i kolegiální, kdy v případě problémů se mohou na kohokoliv s čímkoliv a kdykoliv obrátit. Jaký přínos hraje kolegiální při nástupu začínajících učitelů do praxe, se dovíme z výpovědí na čtvrtou otázku rozhovoru.

4. Co pomoc učitelům začátečníkům přináší?

Tato otázka bude mířena na kolegiální pomoci, čili zjištění přínosu pomoci.

R1 – Dáda

„Podpora začínajícím učitelům zřejmě přináší pocit jistoty a sounáležitosti se školou, lepší včlenění do kolektivu tím, že znají průběh školního roku.“

R2 – Anet

„Pro mě je má uvádějící učitelka velkou oporou a jistotou v práci, pokud si nejsem s něčím jistá, nebo něco nevím, jdu za ní. Za ty roky se stala i mou kamarádkou. I přes velký věkový rozdíl. Co mě taky podpořilo, byli i moji žáci, když mi řekli, že mě mají rádi, že jsem pro ně taková kamarádka. Od rodičů mě zase třeba potěšilo, když mi řekli, že jejich Pepíček se těšívá do školy, že ho škola baví. Jindy jsem třeba od rodičů dostala děkovnou esemesku, že látku ode mě pěkně pochopil, je takové hrozně milé a taky povzbuzující do té práce.“

R 3 – Myšák

Určité uklidnění. Učitel poté cítí podporu a má pocit, že ten nový velký objem práce snáze zvládne. Stalo se mi, že mi do hodiny přišel nějaký člověk, myslím, že byl z PPP se podívat na určitého žáka. Ve třídě seděl nehnutě, připadalo mi, že nesleduje to dítě, ale mě. Byl jsem z něho tak nervózní, že ani nevím, co jsem tenkrát povídal. Pak mě tak

zesměšnil a pohanil, že jsem si v tu chvíli myslel, že tady končím. Ale co mě pak dostalo, že ve sborovně to se mnou všichni tak nějak kamarádsky rozebírali, dodávali kuráž, mý postupy práce a výuky mi schvalovali. I ředitel, který pak za mnou přišel, podal mi ruku, řekl, že jsem postupoval dobře...Myslím, že kdyby se ke mně v tý škole otočili zády, a takovým způsobem mě nepodpořili, tak už tam asi nejsem.“

R 4 – Didi

Podpora ze strany kolegů pro mě byla velice důležitá, usnadnilo mi to mnoho práce a času. Třeba mě utvrzovala v tom, když jsem si nebyla jistá, že mám dobře připravenou nějakou závěrečnou písemku. Celou jí se mnou prošla, a já byla spokojená, že po těch dětech toho zase tak moc nechci.“

R 5 – Gaga

„Mně přinesla uklidnění ale i takovou motivaci, že na vše nové nejsem sama. Když je učitel ochotný, laskavý, hodný a mohla bych jmenovat spoustu dalších takových skvělých vlastností, tak je to nejlepší co může být a co se od kolegů můžete naučit. Když vidíte u učitele, že je takový na děti a ony ho mají rády, tak chcete být jako on. Jsou i tací, kteří křičí a jsou zlí, ale takové nikdo nemá rád. Tak máte hned srovnání, jak se budete chovat vy. A tak to podle mě platí i mezi kolegy ve sborovně. Musíte se chovat jako mezi těmi dětmi, aby vás měli všichni rádi a nikdo si na vás neukazoval prstem.

Analýza rozhovoru

Podpora pro učitele začátečníky představuje nejenom profesní jistotu, důvěru, nepochybnost, ale také i oporu psychickou. „*Pro mě je má uvádějící učitelka velkou oporou a jistotou v práci, pokud si nejsem s něčím jistá, nebo něco nevím, jdu za ní.*“ (R 2 – Aneta). Ve svých začátcích se setkávají s nejrůznějšími nesnázemi i obtížemi, s nezvládnutím nějaké špatně skončené situace. Na začátečníky to může špatně dopadat zejména po jejich psychické stránce, neboť vyrovnání se s takovými situacemi a postavení se k nim, je čistě individuální. Někdo, se silnou osobností, si svůj neúspěch nijak nepřipouští, nijak ho to neovlivní. Ovšem ale někdo s povahou slabší, si vše bere

osobně, z čehož si může přivodit i psychickou nepohodu. Úkolem nejenom pedagogického sboru, ale i všech okolo, včetně vedení školy, by z důvodu vzniku vážnějších problémů, měla být adekvátní podpora tohoto člověka formou uklidnění či povzbuzení, čili poskytování povzbuzujícího i podporujícího zázemí by mělo ve školním prostředí zastávat důležitou roli.

Často se na své kolegy obracejí pro utvrzení a ujištění se svého rozhodnutí či domněnky, neboť ve své profesi nemívají tolik zkušeností, nemají takové profesní oko, mnohdy bojují se svojí nedůvěřivostí, jsou skeptičtí sami k sobě a kumšt se správně rozhodnout se pro ně stává nelehkým, nesnadným úkolem. „*Třeba mě utvrzovala v tom, když jsem si nebyla jistá, že mám dobře připravenou nějakou závěrečnou písemku. Celou jí se mnou prošla, a já byla spokojená, že po těch dětech toho zase tak moc nechci.*“ (R 4 – Didi).

Někdy si začínající učitelé nevěří ve své metodice práce, proto hledají u ostatních své ujištění o správnosti či chybnosti postupů, ujišťují se, že nic nezanedbávají, že je jimi zvolený postup a didaktika vůči žákům odpovídající a podstatný. Spoluprací s kolegy či uvádějícím učitelem společně diskutují a vylepšují zvolené postupy. „*Stalo se mi, že mi do hodiny přišel nějaký člověk, myslím, že byl z PPP se podívat na určitého žáka. Ve třídě seděl nehnutě, připadalo mi, že nesleduje to dítě, ale mě. Byl jsem z něho tak nervózní, že ani nevím, co jsem tenkrát povídal. Pak mě tak zesměšnil a pohanil, že jsem si v tu chvíli myslel, že tady končím. Ale co mě pak dostalo, že ve sborovně to se mnou všichni tak nějak kamarádsky rozebírali, dodávali kuráž, mý postupy práce a výuky mi schvalovali. I ředitel, který pak za mnou přišel, podal mi ruku, řekl, že jsem postupoval dobře...Myslím, že kdyby se ke mně v tý škole otočili zády, a takovým způsobem mě nepodpořili, tak už tam asi nejsem.*“ (R 3 – Myšák). Podporu, jako zdroj jistoty ve své práci nepocítují začínající učitelé jen ze strany svých zkušených učitelů či učitelů uvádějících, ale rovněž také ze strany samotných žáků či i ze strany jejich rodičů. „*Co mě taky podpořilo, byly i moji žáci, když mi řekli, že mě mají rádi, že jsem pro ně taková kamarádka.*“ (R 2 – Aneta). Povzbuzení od žáků se pro učitele stává povzbuzujícím, motivujícím i hnacím faktorem. Učitele to poté stimuluje k novým úkonům i jednání v práci, jež přispívá k pozitivnímu ovlivnění procesu výuky. Obliba učitele se může stát pozitivním, motivujícím, povzbuzujícím činitelem i samotným žákům, kdy díky oblíbenosti učitele si žák lépe osvojí učivo, a pomůže zejména v těch předmětech, které

žákovi činí velké problémy či jsou pro žáka neoblíbené. „*Od rodičů mě zase třeba potěšilo, když mi řekli, že jejich Pepíček se těšívá do školy, že ho škola baví. Jindy jsem třeba od rodičů dostala děkovnou esemesku, že látku ode mě pěkně pochopil, je takové hrozně milé a taky povzbuzující do té práce.*“ (R 2 – Anet). Zpětná vazba od rodičů, zejména ta pozitivní, přináší učitelům začátečníkům taktéž i ujištění o účinnosti a správnosti jak jejich postupu, tak i metodiky práce.

3.5.5 Dokonalost podpory

Přestože učitelé začátečníci jsou s podporou do jisté míry spokojeni, i s menšími nedostatky, vyplývají z rozhovorů i postřehy, že podpora by mohla být ještě obohacena či vylepšena. Respondenti ve svých výpovědích na pátou otázku udávají představy i návrhy, jak by ideální podpora měla vypadat i jak by mohla být vylepšena, ale také nedostatky, které jsou jimi vnímány. Návrhy jsou ovšem individuální, neboť každý z respondentů má jinou představu o doplněné podpoře.

5. Jakou pomoc by si učitelé začátečníci vůbec představovali?

Cílem této poslední otázky bude zjištění, jak by podle učitelů začátečníků měla ideální pomoc vypadat

R 1 – Dáda

„Kdybych podporu uvádějícího učitele zažila, byla bych ráda, aby mě seznámil s během školy, ukázal veškerou dokumentaci, způsoby zaznamenávání, přesný postup při vyškrtávání seznamů apod. Mě se ujala starší kolegyně, která byla hodná, příjemná a jak jsme tak spolu pořád povídaly a byly tak nějak spolu, stala se mi takovým vzorem, kterou bych chtěla taky být. Měla hezký vztah k dětem a dobře to s nimi uměla.“

R 2 – Anet

„Pro mě byla ideálem moje uvádějící učitelka. Odpovídala na všechny moje otázky, i na ty hloupé, byla mi k ruce, když jsem potřebovala poradit, velké množství materiálů a pomůcek mi půjčovala, pomohla mi s ukázkovými hodinami, konzultovala se mnou kázeňské problémy dětí, mohla jsem se jí svěřit s problémy s některými kolegyněmi. Jsem ráda, že jsem ji mohla mít a ve všem jsem se na ni v mých začátcích mohla obracet. Lituji každého začínajícího učitele, který tuto možnost nemá, tedy takového

uvádějícího učitele nemá, protože ten člověk, který nastoupí do školy jako nový, tak se ve všem ztrácí, připadá mi to hodně nešťastný.

Když jsem do školy nastoupila, děti mě považovaly za nějakou praktikantku, která je ve škole jen na chvíli. Když jsem jim něco řekla nebo jsem po nich něco chtěla, tak mě moc neposlouchaly, prostě na mě nebraly ohled. Vypadala jsem skoro jako sami devátáci, musela jít to pak říct má kolegyně. Proto mi na začátku chybělo takovéto představení všem žákům, aby věděli, kdo jsem, že jsem vlastně taky jedna z učitelů.

R 3 – Myšák

„Každý začínající učitel asi vyžaduje jinou podporu při svých začátcích. Ale pro každého je důležitá příjemná atmosféra, ve které se nováček nebojí klást dotazy a postupně tak získává odpovědi na problémy, na které naráží. Všichni kolegové byli perfektní, báječní, vždy s ochotou s čímkoliv poradit. Jen můj uvádějící učitel na mě neměl tak nějak čas. Když byl v práci, tak po celou dobu učil, a když neučil, pospíchal domů. Takže jsem neměl ani příležitost se ho na něco vůbec zeptat. Co by mi ale na začátku pomohlo, kdyby všechny potřebné informace byly někde nějak přehledně napsané, protože všechno, co mi bylo řečeno, tak jsem po čase hned zapomněl, prostě mi to vypadlo, a když jsem to pak potřeboval, tak jsem se musel doptávat znova, třeba v třídnici, kam se co píše, nebo třeba, kdo má na starost knihovnu, a tak.“

R 4 – Didi

„Byla bych ráda, aby se mi věnoval jeden konkrétní učitel, který by mi pomohl s mými dotazy. V mém případě jsem si připadala nepříjemně, protože jsem si připadala, že ostatní kolegy zatěžuji. Vzpomínám si, že jsem chtěla se svou třídou udělat vystoupení pro rodiče, tak jsem se ptala, jak to na škole chodí. Každý mi říkal něco jiného, tak jsem si to udělala po svém, no a pak na mě koukali skrz prsty, že jsem to neudělala podle nich. Jedna mi dokonce řekla, že mi něco říkala, ale já vím, že to vůbec neříkala. Jiná mi zase řekla: „To když budeš dělat vystoupení ty, tak ho musím s mojí třídou udělat i já, tak za to ti pěkně děkuju, já na to nemám čas!“

Co jsem se ale od nikoho nedozvěděla, co mám s dětmi za ten celý rok zvládnout, myslím to jako v učivu, v tom předmětu nebo třeba i, jak to udělat, a tak. Třeba kdyby probíhal nějaký kurz, kde by to bylo řečeno.“

R 5 – Gaga

„Podle mne by mělo být dané, že začínající učitel by neměl dostávat třídnictví. První rok je pro něj náročný i po stránce příprav do hodin, natož ještě řešit třídnické věci. Mohla bych se tady bavit o finanční podpoře, ale myslím, že by bylo lepší, kdyby se vždy 1x za měsíc musel začínající učitel objevit v hodině uvádějícího učitele a naopak. Jinak od učitelů vyžadují vřelý, milý přístup a snahu pomoci. Bohužel jsou mezi kantory i tací, kteří pouze jen hledají chyby a neřeknou nám, jak máme naši chybu napravit.

Když jsem chodila na praxi na základní školu, měla jsem štěstí poznat různé typy přístupů ke mně jako ke studentce. Jedna nejmenovaná paní učitelka mi vyšla vždy vstříc. Díky škole přes týden jsem měla omezenou možnost volby dnu v týdnu pro praxi. Měla jsem volné pouze pátky. Paní učitelka, i když v ten den neměla daný předmět, si přehodila rozvrh tak, aby mi co nejvíce pomohla. Za to jsem jí velice vděčná. Bohužel jiné paní učitelky takové kroky nebyly ochotné podniknout. Pedagog by měl pomoci hlavně psychicky a také povzbuzovat nového kolegu v tom co dělá. Jiné kroky podpory mi tolik důležité nepříjdou.“

Analýza rozhovoru

Skutečnost podpory jak za pomoci uvádějícího učitele, tak ostatních kolegů, je začínajícími učiteli hodnocena a vnímána jako nadměru důležitá. „*Jsem ráda, že jsem ji mohla mít a ve všem jsem se na ni v mých začátcích mohla obracet. Lituji každého začínajícího učitele, který tuto možnost nemá, tedy toho uvádějícího učitele nemá, protože ten člověk, který nastoupí do školy jako nový, tak se ve všem ztrácí, připadá mi to hodně nešťastný.*“ (R 2 – Anet). Kooperace s kolegy je začínajícími učiteli shledávána jako velice významná a důležitá. Domnívají se, že pokud by na počátku své profesní dráhy byli bez podpory výše zmíněných osob, začátek jejich praxe by byl mnohem horší a obtížnější. Svého kolegu většinou nepovažují za poučující a rozkazující osobu, ale spíše za osobu podporující a nápomocnou. „*Paní učitelka, i když v ten den neměla daný předmět, si přehodila rozvrh tak, aby mi co nejvíce pomohla.*“ (R 5 – Gaga). „*Všichni kolegové byli perfektní, báječní, vždy s ochotou s čímkoliv poradit.*“ (R 3 – Myšák). Začínající učitelé, kterým se dostala ta možnost, že jim byl přidělen

uvádějící učitel, i ti kteří se mohli obrátit jen na ostatní kolegy, vnímají podporu nejenom jako spokojenost s prací čili spoluprací těchto lidí, ale z jejich strany vnímají i určitou míru empatie. Kolegové začátečníkům poskytují a přináší nové zkušenosti či jiné pohledy na různé věci, s nimiž se třeba ani uvádějící učitel neseťkal. Začátečníkům to přispívá ke svému utváření a zejména k nalézání si cest k obohacení své práce. Proto podpora i ze strany dalších kolegů výrazně ovlivňuje jejich práci a zabraňuje tak fádnosti a monotónnosti, jež by se bez podpory těchto lidí mohla práce stát. Tudíž je zřejmé, že podpora všech zmíněných zastává ve školním prostředí podstatně důležité místo. „*Mě se ujala starší kolegyně, která byla hodná, příjemná a jak jsme tak spolu pořád povídaly a byly tak nějak spolu, stala se mi takovým vzorem, kterou bych chtěla taky být. Měla hezký vztah k dětem a dobře to s nimi uměla.*“ (R 1 – Dáda). Významnou roli v podpoře učitelů začátečníků představují také vlastnosti a povaha jak učitele uvádějícího, tak i dalších nápomocných kolegů. K dosažení jejich sympatičnosti je nápomocná nejenom jejich povaha a samotné jejich působení, ale i jejich schopnost chování a vystupování k dětem. Pro začátečnický se tak mohou stát jistým modelem a typem, kterého by i oni chtěli dosáhnout. Jak i zmínil Koř'a (2011), že stát se učitelem neznamená pouze si osvojit určité kompetence, čili znalosti a dovednosti, potřebných k výkonu profese, ale zejména, by se učitel měl stát osobností, jako vzor výchovných idejí.

I přestože jsou učitelé začátečníci s podporou většinou spokojeni, vidí své kolegy i kolegu uvádějícího pozitivně, nacházejí u nich rovněž malé nedostatky. Ty jsou však individuálního charakteru. „*Bohužel jsou mezi kantory i tací, kteří pouze jen hledají chyby a neřeknou nám, jak máme naši chybu napravit.*“ (R 5 – Gaga). „*Vzpomínám si, že jsem chtěla se svou třídou udělat vystoupení pro rodiče, tak jsem se ptala, jak to na škole chodí. Každý mi říkal něco jiného, tak jsem si to udělala po svém, no a pak na mě koukali skrz prsty, že jsem to neudělala podle nich. Jedna mi dokonce řekla, že mi něco říkala, ale já vím, že to vůbec neříkala.*“ (R 4 – Didi). Neurčité až zmatené instrukce i informace od kolegů mohou přivést učitele začátečnický do rozpaků, ale i trapnosti až zdrženlivosti a způsobit jim neprávem pokárání. Tím, že se snaží situaci nějakým způsobem vyřešit a zvládnout, tak zkreslené i nepřesné či dokonce žádné informace přispívají ke komplikacím v řešení daných úkolů. „*To když budeš dělat vystoupení ty,*

tak ho musím s mojí třídou udělat i já, tak za to ti pěkně děkuju, já na to nemám čas!“ (R 4 – Didi). Učitelé začátečníci bývají iniciativní a snaží se i děti zapojovat do činností, které nejsou součástí vyučování, s úmyslem žáky vést ke společenskykulturním hodnotám, což se pro služebně starší kolegy či kolegyně může stát překážkou. Tím však může dojít k utlumení iniciativy učitelů začátečníků, protože jejich činnost i aktivity znamenají pro jiné kolegy práce na víc a do činností se až příliš nebo vůbec nezapojují. Nedostatkem podpory, jenž je vnímán, je nepatřičný či nesprávný výběr uvádějícího učitele, jenž je učiteli začátečníkovi přidělen. *„Můj uvádějící učitel na mě neměl tak nějak čas. Když byl v práci, tak po celou dobu učil, a když neučil, pospíchal domů. Takže jsem neměl ani příležitost se ho na něco vůbec zeptat.“* (R 3 – Myšák). Tento nedostatek je považován ze stanoviska časového vytížení učitele uvádějící, jenž není ve škole přítomen déle, než by bylo třeba. Vyplyvá z toho, že podpora je tak časově omezena a pro učitele začátečníky nemusí být zas tak intenzivní. Ovšem ale vytíženost uvádějícího učitele může také přinášet výhodu v tom, že učitele začátečníky motivuje k oslovování, navazování kontaktů i spolupráce s dalšími kolegy.

Představy i návrhy, o co by podpora měla být doplněna, jsou individuální. Například Myšákovi chybí určitý metodický materiál směřovaný na pedagogickou dokumentaci podávající návod, jak pracovat s administrativou. *„Co by mi ale na začátku pomohlo, kdyby všechny potřebné informace byly někde nějak přehledně napsané, protože všechno, co mi bylo řečeno, tak jsem po čase hned zapomněl, prostě mi to vypadlo, a když jsem to pak potřebovat, tak jsem se musel doptávat znova, třeba v třídnici, kam se co píše, nebo třeba, kdo má na starost knihovnu, a tak.“* (R 3 – Myšák). V takovéto pomoci Myšák spatřuje úsporu času, aby se na určité kroky nemusel stále doptávat. Rovněž vnímá, že i přestože byl na začátku seznámen se všemi jmény i jejich funkcemi i s tím, co má kdo na starost, nelze si vše ihned zapamatovat, protože kolegů, pohybujících se ve škole je celá řada. Podobně to pociťuje i R 5 – Gaga, která za svůj problém považuje celé třídnictví: *„Podle mne by mělo být dané, že začínající učitel by neměl dostávat třídnictví. První rok je pro něj náročný i po stránce příprav do hodin, natož ještě řešit třídnické věci.“*

„Co jsem se ale od nikoho nedozvěděla, co mám s dětmi za ten celý rok zvládnout, myslím to jako v učivu, v tom předmětu nebo třeba i, jak to udělat, a tak. Třeba kdyby

probíhal nějaký kurz, kde by to bylo řečeno“ (R 4 – Didi). Didi za nedostatek, který jí na začátku chyběl, považuje návštěvu nějakého kurzu, který by jí pomohli lépe se zorientovat v didaktice i v obsahu učiva určité třídy a určitého předmětu, který vyučuje. I R 1 – Dáda to vnímá podobně: „aby mě seznámil s během školy, ukázal veškerou dokumentaci, způsoby zaznamenávání, přesný postup při vyškrtávání seznamů apod.“ „Když jsem do školy nastoupila, děti mě považovaly za nějakou praktikantku, která je ve škole jen na chvíli. Když jsem jim něco řekla nebo jsem po nich něco chtěla, tak mě moc neposlouchaly, prostě na mě nebraly ohled. Vypadala jsem skoro jako sami devátáci, musela jim to pak říct má kolegyně. Proto mi na začátku chybělo takovéto představení všem žákům, aby věděli, kdo jsem, že jsem vlastně taky jedna z učitelů.“ (R 2 – Anet). Díky mladému vzhledu, měla Anet ve svých začátcích problém s autoritou. Její mladost způsobila, že ji žáci nebrali jako učitele. Proto za velmi důležité považuje nezbytnost úvodního představení a seznámení žáků s učiteli, kteří nově přicházejí a nastupují.

3.6 Závěry výsledků šetření a diskuze

Tato kapitola rekapituluje výsledky výzkumného šetření, které již byly představeny a zjištěny v minulé kapitole, tedy v kapitole 3.5. Výzkumné šetření mělo za úkol zjistit, jak učitelé začátečníci vnímají ve svém profesním vývoji roli učitele uvádějícího. V současné době se podpora učitelů začátečníků stává často diskutovaným námětem, jehož snahou je zavést podpůrný systém v podobě adaptačního období pro učitele začátečníky. Z důvodu této problematické a náročné tematiky, jsme se pokoušeli zjistit a porozumět podpoře v podobě učitele uvádějícího v celé šíři, tedy takovým způsobem, jakým ji pocítují samotní aktéři podpory, čili učitelé začátečníci.

Cílem první určité otázky bylo probádat vstup začínajícího učitele do profese. Začínající učitelé pocítují vlastní profesní start hned se samotným zahájením školního roku, kdy se střetávají s nejrůznějšími úskalími, s nimiž se během svého studia na vysoké škole neselekali a tudíž je i se vstupem do praxe neočekávali. Obrovským udivujícím okamžikem byla pro učitele začátečníky hromada administrativních činností, jež učitelské povolání s sebou přináší. Rovněž nebyli připraveni na časovou náročnost spojenou s výkonem této profese, neboť úkoly přesahují sféru nutných povinností. Z důvodu negativních, záporných dojmů, jež by se v tomto období profesního startu

mohly u nich objevit, jim byl určen a přiřazen učitel uvádějící, jež by jim ulehčil a pomohl s řešením nesnází, problémů i překážek, ale rovněž by jim byl i oporou v jejich profesním vývoji.

Učitelé začátečníci pocítují podporu i pomoc v podobě reciproční kooperace, kdy za pomoci rad, doporučení, kolektivním plánováním činností i akcí, hospitací či konzultací získávali nové zkušenosti, hlavně v oblasti metodických i didaktických postupech práce, chování či hodnocení žáků. Hospitace byla vnímána nejenom jako činnost, která hodnotí, ale i jako možnost inspirace. Kooperace učitelů začátečníků nespočívala jen v ochotné a vstřícné pomoci učitele uvádějícího, ale rovněž i za vstřícné a ochotné pomoci ostatních zkušených kolegů. Ve většině případů bylo i zjištěno, že kooperace s jinými kolegy, ke kterým si vybudovali jistou sympatičnost a náklonnost, byla intenzivnější, než s kolegou uvádějícím. Proto podpora za pomoci kooperace často vyplývá z významu vztahů, jež mezi kolegy panují. Učitelé začátečníci považují podporu za reciproční, kdy jsou sami pro své profesně starší kolegy včetně uvádějícího učitele, přínosem. Tyto postřehy přinášejí odpovědi na druhou a třetí otázku, jež byly zaměřeny na zjištění způsobu a oblastí podpory.

Co a jak učitelům začátečníkům podpora přináší, zjistili odpovědi na čtvrtou otázku. Při zahájení svého profesního startu učitelé začátečníci považují za významnou a důležitou oporu, podporu i pomoc jak uvádějícího učitele, tak i dalších svých kolegů, kteří je umí nejenom přiučit či zdokonalit v jejich neosvojených záležitostech i věcech, ale i je ujistit v jejich krocích a postupech práce. Čili podporu nepovažují jen jako pomoc v profesi, ale rovněž i jako pomoc psychickou přinášející jim jistotu, důvěru i oporu. Ve většině případů dochází mezi kolegy k jistému sblížení, vedoucí ke změně vztahů i postojů pracovních na vztahy či postoje přátelské, čili kamarádské. Podpora přinášející utvrzení o své dobře vykonané a odvedené práci, nepřichází pouze od kolegů, ale rovněž i od dětí a od rodičů skýtající ujištění a pozitivní hodnocení, že práci dobře dělají. Toto zjištění, že začátečníci považují za pozitivní a přínosnou podporu rodiče žáků, bylo překvapující, neboť rodiče bývají spíše kritikem učitelů z důvodu prisuzovaného neadekvátního hodnocení či samotného přístupu učitelů k jejich dětem.

Přestože učitelé začátečníci považují kolegiální podporu za nesmírnou pomoc přinášející ujištění, vidí u svých kolegů rovněž i nedostatky týkající se jak časového vytížení učitele uvádějícího, tak i nepřesných a nejasných pokynů uvádějícího kolegy i dalších kolegů či potlačování jejich iniciativy a podnětů.

I přes drobné mezery jsou učitelé začátečníci s poskytovanou podporou spokojeni. Ale i tak, by ji o několik skutečností obohatili. Jaké aspekty by navrhli či doporučili, přináší odpovědi na poslední pátou otázku rozhovoru. Dle učitelů začátečníků by podpora mohla být doplněna o metodický materiál či pomůcku, zaměřenou, buď v tištěné nebo elektronické formě navíc i s ilustrovanými obrázky, na pedagogickou dokumentaci s návody, jak s dokumenty pracovat čili jak vyplňovat či postupovat v jednotlivých formálních otázkách. Navíc by mohl obsahovat i jména a role všech učitelů i souhrnné základní informace o škole. Metodická pomůcka neboli jakýsi manuál či návod podstatný pro určitou školu.

Podpora by dle našeho mínění mohla být ještě obohacena o určitý kurz, jenž by byl konkrétně zaměřený na předměty určitého ročníku a jejich plnění během školního roku. Kurzy by měly přispět k obeznámení učitele začátečníka nikoli jen s učivem určitého ročníku, ale rovněž i s konkrétními způsoby a metodami práce.

A co tedy výsledky tohoto šetření přinesly vzhledem k zásadní výzkumné otázce a cíli této závěrečné práce? Zásadní otázkou a cílem práce bylo zjistit, **jak učitelé začátečníci vidí ve svém profesním rozvoji roli uvádějícího učitele**. Ze šetření vyplynulo, že učitelé začátečníci vidí učitele uvádějícího, ale i ostatní služebně starší zkušené kolegy jako významné a podstatné osoby přinášející jim nejenom jistotu ve své začínající profesi, ale rovněž i oporu psychickou, kdy se postavení jako kolegy mění v postavení kamaráda s jeho podporou.

3.7 Doporučení a rady pro pedagogický tým učitele začátečníka

Pro zlepšení procesu adaptace učitelů začátečníků jsme na základě uskutečněného šetření i teoretických poznatků vytvořili doporučení, jež by se mohla jevit jako výstižná jak pro samotného začínajícího učitele, tak i učitele uvádějícího či zkušeného, ale i pro vedení školy.

Pro učitele začátečníka doporučujeme se seznámit a prostudovat rámcový plán školy, pro konkrétní předmět vypracovat svůj vlastní tematický nárys rozpracovaný na jednotlivé hodiny i celý školní rok, seznámit se s metodikou výuky daného předmětu z důvodu lepšího pochopení ze strany žáků, udělat sebereflexi své vlastní učitelské činnosti, spojit se s učitelem uvádějícím či dalšími ochotnými kolegy a úzce s nimi spolupracovat, s vedením školy okamžitě řešit relevantní problémy.

Pro uvádějího učitele či jiného ochotného kolegu doporučujeme si zajistit dostačující časový prostor na spolupráci, co nejrychleji svého začínajícího kolegu metodicky i odborně uvést do pedagogické praxe, pro práci v kolektivu mu vytvářet příznivé a vyhovující klima, vést ho k sebereflexi své pedagogické činnosti.

Pro vedení školy doporučujeme určit každému nově příchozímu začínajícímu kolegovi uvádějího učitele či učitele zkušeného. Uvádějíci či zkušený učitel musí být vybaven adekvátními komunikativními i odbornými schopnostmi, vypracovat plán aktivit a činností uvádějího či zkušeného učitele i učitele začínajícího, zpracovaný plán aktivit a činností pravidelně po stanovené určité době kontrolovat a hodnotit, finančně ocenit uvádějího či zkušeného učitele, vypracovat podmínky pro adaptaci učitelů začátečníků. Do adaptace učitelů začátečníků zapojit i ostatní pedagogy.

Pro vzdělávací systém čili pro ministerstvo školství doporučujeme legislativně vymezit roli mentora - uvádějího učitele; legislativně vymezit adaptační období; podpořit a propracovat zaškolovací programy zaměřené na adaptační období; formou dalšího vzdělávání pro pedagogické pracovníky zajistit studium mentoringu.

Pro zřizovatele doporučujeme, aby školám navýšili finanční prostředky na podporu uvádění začínajících učitelů do praxe; aby zlepšili počáteční přípravu učitelů a přispěli ke zlepšení jejich dovedností, zejména pedagogických; aby snížili výukovou povinnost učitelů začátečníků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala problematikou podpory učitelů začátečníků v jejich profesním rozvoji. Učitelé začátečníci se většinou na začátku své kariéry potýkají s nejrůznějšími problémy, neboť ihned při samotném nástupu přebírají všechny povinnosti učitele a zejména poté, když se také ihned stanou učiteli třídními, se setkávají s nečekanými, nelehkými úkoly, s nimiž se v rámci pedagogických praxí během studia na vysoké škole neseznámili. První dny se pro ně stávají velmi náročné a perné, což může vést k jejich obrovskému zklamání. Kvůli skutečnosti nezakotveného systému adaptace v našem státě, je třeba, aby jim byla při jejich profesním startu nabídnuta a podána pomocná ruka.

V teoretické části byly za pomoci poznatků z odborné literatury představeny pojmy související s danou popisovanou problematikou, například učitel včetně jeho kompetencí a významu jeho pedagogické praxe, začínající učitel včetně jeho profesního startu, jeho problémů i podpor, ale také uvádějící učitel či spolupráce s dalšími kolegy. Praktická část práce byla v rámci šetření zaměřena na podporu začínajících učitelů, jež jim je nápomocná při překonávání „prvních kroků“ v jejich praxi a zároveň podpůrná v jejich profesním rozvoji. Cílem práce a hlavní otázkou šetření bylo zjistit, jak učitelé začátečníci vidí ve svém profesním rozvoji roli uvádějícího učitele.

Podpora za pomoci učitele uvádějícího by dle Šimoníka (1994) neměla být pocíťována jako kontrola či dozor s charakterem kárání, ale naopak jako nevnučená a kolegiální pomoc. Ve srovnání s výsledky šetření této práce, pocíťují učitelé začátečníci podporu učitele uvádějícího jako jistotu a zejména pomoc, na kterou se mohou s čímkoliv a kdykoliv obrátit. Stejnou podporu pocíťují začátečníci i od ostatních kolegů. Toto naše zjištění ovšem tak trochu vyvrací Podlahová (2004) jež uvádí, že neochota ostatních kolegů zasahuje do fází, kdy je nulová. I přestože byli učitelé začátečníci s podporou spokojeni, zmiňovali své postřehy a návrhy, jak podporu ještě více vylepšit a zdokonalit, například manuálem či kurzem pro začínající učitele a podobně.

Věříme, že bakalářská práce splnila stanovený cíl a napomohla k odhalení problematiky podpory z hlediska samotných učitelů začátečníků za pomoci jak učitele uvádějícího, tak i ostatních kolegů, jež v podpoře zastávají důležitou roli.

Seznam použitých informačních zdrojů

BAKOŠOVÁ, Zlatica, IVÁNEK, Marcel. Reálné a inovačné možnosti realizácie pedagogickej praxe. In JANÍK, Tomáš a HAVEL, Jiří ed. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Katedru pedagogiky a Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

BENDL, Stanislav. *Kázeňské problémy ve škole*. Aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-436-0.

BOUDOVOÁ, Simona, Vít ŠŤASTNÝ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2019]. ISBN 978-80-88087-22-9.

BUDIŠ, Josef, PLUCKOVÁ, Irena, ŠŤÁVA, Jan. Pár vět o pedagogické praxi. In JANÍK, Tomáš a HAVEL, Jiří ed. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Katedru pedagogiky a Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 4., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1966-8.

DVOŘÁK, Dominik. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.

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

DYTRTOVÁ, Radmila. *Začínající učitel: výsledky výzkumů realizovaných v rámci pregraduální přípravy učitelů*. Brno: Tribun EU, 2008. ISBN 978-80-7399-596-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLA VATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JANÍK, Tomáš a Jiří HAVEL, ed. *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů: sborník z mezinárodního pracovního semináře konaného dne 9. prosince 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Katedru pedagogiky a Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. ISBN 80-210-3884-5.

JANÍK, Tomáš, et al. [online]. *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení*. Pedagogika, 2017. [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>

KOHNNOVÁ, Jana. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-625-3.

KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. 62 s. ISBN 978-80-7578-012-6

KOPÁČKOVÁ, Jitka. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6.

KOŤA, Jaroslav. Učitelství jako povolání. In VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.

MALEŇÁKOVÁ, Šárka a Vlasta VILÍMOVÁ. Pedagogická praxe - cesta od teorie k realitě. In *Pedagogická praxe a oborové didaktiky*. Brno: MSD spol. s.r.o., 2008. s. 262-265, 4 s. ISBN 978-80-7392-052-4.

MATONOHA, Drahošlav. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MUŽÍK, Jaroslav. *Profesní vzdělávání dospělých*. [1. vyd.]. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2012. ISBN 978-80-7357-738-4.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PFISTER, Ch. The teacher educators' journal: Categorizing problems of novice secondary teachers [online]. Virginia: Marymount University, 2008. [cit. 2020-01-22]. Dostupné z: <http://files.umwblogs.org/blogs.dir/2385/files/2009/05/the-teacher-educators-journalspring2008.pdf>

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

PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogická praxe: (přůvodce pro současné studenty a budoucí učitele)*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998. ISBN 80-7067-793-7.

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

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

POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN 80-86106-07-1.

PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

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

RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogická teorie a praxe.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

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

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe: některé problémy v "praktické" přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-30-6.

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

ŠTÁVA, Jan. Pojetí a cíle pedagogické praxe v pregraduální přípravě budoucích učitelů. In HAVEL, Jiří, ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe a oborové didaktiky*. Brno: MSD, 2008. ISBN 978-80-7392-052-4.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.

TMEJ, Karel. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

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

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

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

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1026-9.

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*