

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Obavy a problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ a jak s nimi pracovat

Worries and problems of a beginning teacher at primary school and how to  
solve them

Bc. Adéla Šubrtová Solčanská

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I. ST (7503T047)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Obavy a problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ a jak s nimi pracovat potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Kladno, 7. července 2021

Velké poděkování patří mé vedoucí práce doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D. za její odborné rady při zpracování této práce a také za usměrňování při plánování mého kvalitativního výzkumu. Poděkovat chci také svému manželovi za jeho shovívavost a podporu, bez které bych tuto práci nezvládla dokončit.

## **ABSTRAKT**

Tato diplomová práce sumarizuje poznatky z oblasti profesní připravenosti začínajících učitelů se zaměřením na začínající učitele na 1. stupni základních škol. Využita byla literární rešerše českých i zahraničních odborných pramenů spolu s použitím závěrů z výzkumných šetření zabývajících se začínajícími učiteli. Cílem teoretické části práce bylo vytvořit výčet obav a problémů, se kterými se začínající učitelé nejčastěji potýkají a v návaznosti na to ve výzkumné části zjistit, jaký pohled mají na profesní připravenost začínajících učitelů uvádějící učitelé. Ke kvalitativnímu šetření byli jako respondenti zvoleni právě uvádějící učitelé, neboť oni jsou se začínajícími učiteli v úzkém a mnohdy pravidelném kontaktu. Výsledky ukazují, že jsou oblasti, na které jsou začínající učitelé ze studia na vysoké škole připraveni velmi dobře, a pak jsou také oblasti, ve kterých jim jsou uvádějící učitelé velmi nápomocní.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

začínající učitel na 1. stupni ZŠ, uvádějící učitel, odborná připravenost začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ, obavy a problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ, podpora začínajících učitelů

## **ABSTRACT**

This diploma thesis summarizes the knowledge in the field of professional readiness of beginning teachers with a focus on beginning teachers of primary schools. Literary research of Czech and foreign professional sources was used together with the use of conclusions from research surveys dealing with beginning teachers. The aim of the theoretical part of the work was to create a list of concerns and problems that beginning teachers most often face. In connection with this, to find out in the research part what view the mentor teachers have on the professional readiness of beginning teachers. The mentor teachers were chosen as the respondents for the qualitative survey, as they are in close and often regular contact with beginning teachers. The results show that there are areas in which beginning teachers are very well prepared from university studies, and then there are also areas in which mentor teachers are very helpful.

## **KEYWORDS**

beginning teacher at primary school, mentor teacher, professional preparedness of beginning teacher at primary school, worries and problems of beginning teacher at primary school, support for beginning teachers

## Obsah

Úvod .....	8
1 Osobnost učitele .....	9
1.1 Kompetenční model .....	10
1.2 Role učitele .....	13
1.3 Kvalifikační příprava učitele.....	14
1.3.1 Motivace k učitelské profesi.....	16
2 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ .....	18
2.1 Vymezení pojmu.....	18
2.2 Specifika učitelské profese .....	19
2.3 Osobnost začínajícího učitele .....	20
3 Uvádějící učitel.....	23
3.1 Funkce uvádějícího učitele .....	24
3.2 Podpora začínajících učitelů v evropském kontextu.....	26
4 Obavy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ .....	29
5 Problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ .....	31
5.1 Řešení kázeňských problémů.....	34
5.2 Vedení školní dokumentace .....	37
5.3 Hodnocení žáků .....	37
5.4 Komunikace s rodiči .....	40
5.5 Funkce třídního učitele .....	42
Shrnutí teoretické části .....	44
1 Metodologie výzkumu.....	45
1.1 Analýza a interpretace výsledků .....	51
1.1.1 Osobnost začínajícího učitele .....	52

1.1.2	Nastavený systém uvádění .....	56
1.1.3	Dotazy začínajícího učitele.....	60
1.1.4	Rady začínajícím učitelům od uvádějících učitelů .....	61
1.2	Závěr z analýzy získaných dat .....	67
	Závěr.....	69
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	72
	Seznam příloh.....	78





## Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si zvolila obavy a problémy začínajících učitelů na 1. stupni základních škol a jak s nimi pracovat. Dlouho jsem přemýšlela, jakým tématem se ve své diplomové práci budu zabývat. Toto téma jsem si vybrala především proto, protože se mě samotné dotýká.

Vzhledem k tomu, že pociťuji velkou potřebu připravit se na problémy, které začínající učitele potkávají, předpokládám, že i mí spolužáci, případně absolventi pedagogických fakult, budou tuto potřebu pociťovat. Troufnu si totiž tvrdit, že se jedná o nejnáročnější úsek profesní dráhy učitele.

Touto diplomovou prací bych ráda sobě a všem čtenářům poskytla informace o častých problémech začínajících učitelů při vstupu do praxe a přispěla tak k jejich schopnosti se na ně připravit. Cílem práce je totiž identifikovat obavy a problémy, se kterými se začínající učitelé na 1. stupni základních škol potýkají a navrhnout jejich řešení, nebo alespoň zmírnění, za pomoci rad odborníků.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části se zaměřím na témata: osobnost a role učitele v kontextu společnosti, kvalifikační příprava učitelů v České republice, začínající učitel na 1. stupni základní školy, podpora začínajících učitelů prostřednictvím uvádějících učitelů, obavy a problémy začínajících učitelů a hledání řešení nejčastěji uváděných problémů v již realizovaných výzkumech.

Praktická část této práce je postavena na rozhovorech s vybranými uvádějícími učiteli, pomocí nichž se pokusím zjistit jejich názor na připravenost začínajících učitelů na školní realitu, a také to, v jakých oblastech začínajícím učitelům nejvíce pomáhají.

Ačkoliv si jsem vědoma genderové nevyrovnanosti ve školství, kdy převažuje zastoupení ženského pohlaví v roli učitelky na 1. stupni ZŠ, budu používat unifikovaný mužský tvar učitel a začínající učitel, aniž bych tím chtěla znevažovat důležitost žen ve školství.

## 1 Osobnost učitele

Jak jsem se již zmínila v úvodu, v této práci se zaměřím na osobnost začínajícího učitele na 1. stupni základních škol. Pro tuto kapitolu však použiji obecnou definici učitele, neboť z ní vychází charakteristika začínajícího učitele na 1. stupni základních škol, kterým se budu dopodrobna zabývat v další kapitole.

Dle legislativy je učitel definovaný jako pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost, která v sobě zahrnuje „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu a je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu.“ (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Předpokladem pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázání znalosti českého jazyka a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

V odborné literatuře se dočteme, že učitelé jsou hlavními aktéry vzdělávacího procesu (Průcha, 2003) a podle Juklové také „nositelé a zprostředkovatelé nejen systematicky upravených poznatků, ale také strážci pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů“ a z tohoto pohledu jsou „strategicky důležitými profesionály, bez nichž je společenský vývoj nemyslitelný“ (Juklová, 2013, s. 7)

Podle Spilkové a kol. (2004, s. 111) je učitel především „facilitátor<sup>1</sup> žákova vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro žákovo úspěšné učení, (...) citlivý diagnostik v odhalování individuálních zvláštností dětí, který se snaží dotáhnout každého žáka ke stropu jeho možností, (...) průvodce na cestě za poznáním, který uvádí do reality, pomáhá orientovat se v okolním světě, inspiruje, podněcuje, pomáhá budovat sebedůvěru a sebeúctu.“

---

<sup>1</sup> facilitátor je osoba odpovědná za průběh procesu  
(zdroj: <https://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/facilitator>)

Důležitost učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu potvrzuje i Píšová a Hanušová (2016, s. 387), které o učiteli mluví jako o „nejdůležitějším činiteli ovlivňujícím dosaženou úroveň vzdělání žáků.“

Průcha a kol. (2003, s. 231) popisují učitele jako profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který je „spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“

## 1.1 Kompetenční model

S profesí učitele úzce souvisí pojem profesní kompetence, který je nyní často používaný ve spojení s profesní přípravou učitelů. Nejedná se ale o nový pojem, v odborné literatuře se tento termín ve spojení s učitelskou přípravou objevuje již na přelomu nového tisíciletí. (Urbánek, 2016)

V obecném pedagogickém pojetí představují kompetence „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly, zejména v pracovních a jiných životních situacích“ (Průcha a kol., 2013, s. 129).

„Vašutová (2001) se přiklání k vymezení pojmu kompetence jako receptivního pojmu, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou tedy rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy, včetně etapy přípravného vzdělávání.“ (Nezvalová, 2003, s. 12)

Dle této definice můžeme usuzovat, že se kompetence v čase vyvíjejí a jejich proces utváření je dlouhodobý. Mluvíme-li o profesních kompetencích učitele, jejich rozvoj je podmíněn:

- „teoretickou přípravou v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,
- zkušenostmi (vyučovací praxe během studia a učitelská praxe),
- vlivem profesionálního prostředí (působení učitelského sboru a vedení školy),
- reflexí výchovné a vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství, vzdělávání a v potřebách společnosti včetně trhu práce),
- sebereflexí a sebezdokonalováním“ (Vašutová 1999, s. 59).

Naopak Spilková (2001) „profesní kompetenci chápe jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní charakteristiky“ (Nezvalová, 2003, s. 12).

Nezvalová (2003) dodává, že „ve vztahu k pregraduální přípravě učitele lze pedagogickou kompetenci chápat jako cílové a komplexní oblasti rozvoje budoucího učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální pedagogické myšlení a jednání.“ (Nezvalová, 2003, s. 12) Což koresponduje i s uvedenými specifickými kompetencemi učitele v Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013).

V citovaném textu Spilkové a Nezvalové není s termínem kompetence operováno explicitně. Pojem zde není přímo vztahován k procesu učitelského vzdělávání, ale je spíše spojován s cílovým stavem. (Urbánek, 2016) Profesní kompetence učitele jsou těmito autorkami vnímány jako konečný stav rozvoje učitele, což nekoresponduje s tvrzením Vašutové (2001).

Můžeme zde tedy zaznamenat nejednotnost v definování, což značí problém tzv. neostrosti pojmu. V odborné literatuře je tak používáno mnoho ekvivalentů tohoto termínu, ačkoliv není úplně jasné, zda se jedná o jeho synonyma či nikoliv. (Janík, 2005)

Výše charakterizované profesní kompetence byly pojaty spíše obecně. Pro kvalitní přípravu učitelů je ale zapotřebí definovat profesní kompetence specifičtěji. Do určité míry je nalezneme „v akreditačních materiálech a v profilu absolventa, kde je stanoveno, co z jednotlivých oborů, předmětů získá student za profesní učitelské kompetence.“ (Garabiková Pártlová, 2015, s. 51) To by mělo podpořit kvalitní profesní přípravu učitelů.

Dnešní pohled na profesní kompetence učitele se postupně formoval. Dle Janíka (2005) v 50. – 60. letech 20. století při zkoumání „dominovalo tzv. osobnostní paradigma, kdy se v duchu psychometrické tradice zjišťovalo, které osobnostní charakteristiky učitele ovlivňují jeho úspěch. V 80. letech se rozvíjejí výzkumy v tzv. procesuálně produktovém paradigmatu, v nichž se analyzuje vliv jednotlivých vzorců chování a dovedností učitele na definované indikátory žákova chování (výkonu). Novinkou 90. let je tzv. expertní paradigma, které chápe učitele jako kompetentního experta, jehož jednání je založeno na profesních znalostech.“ (Janík, 2005, s. 12)

Není jednoduché vytvořit definici termínu profesní kompetence učitele, se kterou by souhlasila většina odborné veřejnosti, i když by to výrazně napomohlo k sestavení profesního standardu učitele. (Garabiková Pártlová, 2015)

Standard učitele v pojetí Národního institutu pro další vzdělávání (dále jen „NIDV“) „je navržen jako nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality práce učitele a postihuje i rozsah působení učitele v systému. Umožňuje rozpoznání kvality a jejího zúročení v práci učitele ve prospěch žáků ve třídě i ve prospěch ostatních učitelů ve škole i mimo ni.“ (Garabiková Pártlová, 2015, s. 61) Avšak stejně jako předešlé návrhy je i profesní standard učitele od NIDV odmítán, takže „finální verze profesního standardu učitele nebyla dosud prezentována“ (Juklová, 2013, s. 10).

Tomková a kol. (2009) v „Rámci profesních kvalit učitele“ charakterizují základ profesních činností učitele ve třech oblastech:

- výuka;
- kontext výuky;
- profesní rozvoj učitele.

Formulaci sedmi oblastí kompetencí najdeme u Vašutové (2004), jsou to oblasti:

1. předmětová/oborová;
2. didaktická a psychodidaktická;
3. pedagogická;
4. diagnostická a intervenční;
5. sociální, psychosociální a intervenční;
6. manažérská a normativní;
7. profesně a osobnostně kultivující;
8. ostatní předpoklady.

Podobné výčty profesních kompetencí učitelů můžeme najít i v dalších odborných člancích a odborných publikacích (např. Aggarwal, 2014), je ale důležité si uvědomit, že jejich kvantita ještě nutně nemusí odrážet kvalitu v našem vzdělávání. Pro ukázkou uvedu příklad ze Švýcarska, kde se v *Učebním plánu 21* pro základní školu objevilo téměř 4000

žakovských kompetencí, které mají učitelé za úkol u svých žáků rozvíjet, cvičit, přezkušovat a cílit na jejich aplikaci. (Liessmann, 2015)

Roli kompetencí ve vzdělávání nechci nijak zpochybňovat, jen cítím nutnost poukázat na úskalí, která z formálního uchopení kompetencí mohou znamenat vzdálení se praxi. Stejně jako Průcha (2002) se přiklání k důležitosti vymezení základních, rámcových kompetencí, avšak „s plným respektováním reálných podmínek učitelé profese“. (Průcha, 2002, s. 109)

## **1.2 Role učitele**

S profesními kompetencemi a s učitelkou profesí úzce souvisí i role učitele. „Učitelé profese je svým charakterem natolik spjata s fungováním společnosti, že se v úvahách týkajících se začínajícího učitele nelze oprostít od širšího pohledu na společenské procesy, které mají dopad na formování názorů na učitelé povolání.“ (Vítečková, 2018, s. 11)

Jedním z posledních významných společenských procesů je transformace společnosti na společnost vědění, a to především díky prudkému nárůstu informačních technologií ve světě i v domácnostech. (Juklová, 2013)

Proměňuje se charakter vzdělávání, neboť se usiluje o jeho demokratizaci. Postupně se transmisivní charakter vzdělávání nahrazuje pojetím konstruktivistického poznání, které zdůrazňuje respektování individuality žáků, smysluplnost učení, rozvíjení rozmanitých složek inteligence, respekt k dětskému způsobu interpretace světa, kooperaci a sebereflexi v procesu učení. (Čáp & Mareš, 2007; Kasíková, 2005; Gavora, 1992)

Kučerová (2000) i Spilková a kol. (2004) „ve vztahu k výchově na přelomu 20. a 21. století zmiňují všestrannější nároky doby, které vedou ke kritice jednostranné výchovy i zaostávání tradiční školy. Dochází postupně k revizi obsahů školní výuky, nově se konkretizují výchovně-vzdělávací cíle.“ (Vítečková, 2018, s. 14)

Na učitelé profesi je nyní nahlíženo jako na dynamický fenomén, „který se v důsledku své společenské determinovanosti permanentně proměňuje a vyvíjí, neboť je pod neustálým tlakem změn a nových požadavků na vzdělávání žáků a z nich vyplývajících změn a požadavků na profesi samotnou“ (Walterová a kol., 2010, s. 213).

Od učitele se očekává nejen plnění role „vzdělavatele – průvodce ve světě rostoucího objemu informací, ale také vychovatele a nositele morálních hodnot“ (Kotrba & Lacina, 2015, s. 14). Společenské procesy nehýbou pouze rolí učitele, ale zároveň se proměňuje i role rodiny. Učitel a rodina žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu spolupracují, je tedy jasné, že na sebe navzájem působí a každá změna na jedné straně způsobí reakci v podobě změny na straně druhé.

Učitel se tedy opravdu nachází ve složité situaci, neboť by měl reagovat na změny, které jsou nyní velmi časté. „Odborníci se shodují v názoru, že důležitým a neopomenutelným předpokladem realizace aktuálně vymezené profesní role učitele je dostupnost kvalitního vzdělání a všestranné podpory.“ (Vítečková, 2018, s. 12) Otázka, zda se učitelům dostává kvalitního vzdělání sem úplně nepatří, ale podporou začínajících učitelů na 1. stupni základních škol se budu zabývat v jedné z následujících kapitol.

### 1.3 Kvalifikační příprava učitele

Jedním z předpokladů pro výkon činnosti pedagogického pracovníka je dosažení odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou pedagogický pracovník vykonává (viz Osobnost učitele). Jelikož je předmětem této práce začínající učitel na 1. stupni základních škol, zaměřím se přímo na něj.

V České republice získá budoucí učitel primární školy odbornou kvalifikaci vysokoškolským magisterským studiem, a to na některé z devíti pedagogických fakult<sup>2</sup>. Učitel pro výkon své profese potřebuje získat jak oborovou, tak i pedagogicko-psychologickou kvalifikaci. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

---

<sup>2</sup> Pedagogický slovník (2008):

- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
- Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity v Brně
- Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
- Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě
- Pedagogická fakulta Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická v Liberci
- Pedagogická fakulta Západočeské univerzity v Plzni

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

Garabiková Pártlová (2016, s. 137) tvrdí, že „praxe očekává absolventa v podobě *hotového* profesionála a kritizuje instituce zajišťující pregraduální přípravu za to, že absolventi nedisponují dostatečnými zkušenostmi, které by jim umožnily zvládat praktické situace ve škole. Kritizují fakulty za to, že nejsou schopny připravit studenty na školní realitu. Odpovědnost přesouvají [školní praxe, resort školství a akademický svět – pozn. autora] na vzdělavatele, kteří v jejich očích selhávají.“

Vzdělavatelé však podle jiných zdrojů mají velkou snahu své studenty na pedagogickou realitu připravit. „Praktické aktivity provázejí studenty po celou dobu studia. Jednotlivé části pedagogické praxe na sebe navazují gradujícím způsobem, tj. od prvních kontaktů se školní mládeží přes náslechové aktivity, a dále první vlastní vyučovací pokusy až po souvislý několikátýdenní aktivní pobyt na škole.“ (Bělohradská & Urbánek, 2001, s. 12)

Otázkou tedy zůstává, které tvrzení je správné. Respektive, které z nich lze explicitně dokázat a zda se tato tvrzení nemění v čase právě v závislosti na profesních kompetencích samotných absolventů pedagogických škol. Podle studie Huntingtona (1957) lze předpokládat, že největší vliv na úspěch začínajícího učitele má sebepojetí studenta<sup>3</sup>, které je rozvíjeno již v průběhu studia. Studie byla provedena na studentech lékařství, kteří stejně jako studenti učitelství absolvují již v průběhu studia gradované praxe. Ze studie se dozvídáme, že sebepojetí studenta bylo rozvíjeno především tím, že o sobě studenti častěji smýšleli jako o lékařích a méně jako o studentech. Zároveň Huntington tvrdí, že „k vývoji profesního sebepojetí přispívá studentova aktivní příprava na fakultě, zdravotní sestry, ostatní studenti medicíny a obzvláště pacienti“ (Pravdová, 2014, s. 31). Přeneseme-li toto zjištění na studenty učitelství, podílejí se na jejich profesním sebepojetí: učitelé na fakultních školách, vedoucí praxí, ostatní studenti učitelství a také samotní žáci. Další výzkumník Mumford (1970) toto zjištění potvrdil a stejně jako Huntington ve svých datech ukazuje, že studenti jsou v očích pacientů vnímáni jako lékaři a díky tomu, studenti tento obraz přijmou za svůj a začali se cítit i chovat jako lékaři. (Pravdová, 2014)

---

<sup>3</sup> sebepojetí je „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“. (Blatný, 2010, s. 107) BLATNÝ, Marek. Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný et al., *Psychologie osobnosti: Hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada, 2010, s. 105-136. ISBN 978-80-247-3434-7.



Vidíme tedy jasně, že praktická výuka v rámci vzdělávání na vysoké škole budoucí učitele připravuje na učitelskou realitu pouze tehdy, pokud je studentům umožněno ztotožnit se s rolí učitele.

Stejně tak Švaříček (2009) ve své práci v závěru uvádí, že pro další směřování učitelů je přínosné je na socializaci do profese připravovat již na vysoké škole. Díky tomu pak nezažijí takový šok z reality, neboť získali dostatečné poznatky v rámci pregraduální přípravy a tyto poznatky jsou schopni v praxi využít. A to především proto, protože se s nimi prostřednictvím vlastní zkušenosti ztotožnili.

Pravdová (2014, s. 32) nakonec souhrnně uvádí, že „aktivity, které podporují zvládnání příslušné schopnosti, autonomii a cvičení zodpovědnosti, vedou k získání profesní identity.“

### **1.3.1 Motivace k učitelské profesi**

Předmětem zájmu mnoha autorů bylo zjistit, co vede studenty k volbě profesní dráhy učitele, a protože se v získaných zjištěních odrážejí psychologické rysy budoucích učitelů, některé výsledky zde uvedu.

Dle výzkumu (Svatoš, 2012, s. 92) v roce 2000 to byl především aspekt zajímavé a dobré profese, kdy studenti „oceňovali různorodost pedagogické práce a výhody [profese – pozn. autora] (svobodu učitelství, prázdniny, relativní dostatek volna pro sebe)“. Dále se objevily též aspekty: „práce s lidmi, pokračování v rodinné tradici, prohloubení oborové připravenosti, možnost posílení komunikačních dispozic a získání vysokoškolského diplomu“. Stejný výzkum v roce 2010 ukázal jako dominantní aspekt práci s dětmi a nově objevené motivy byly: „prostor pro osobní rozvoj, naplnění dřívějších představ a profesní orientace“. (Pravdová, 2014, s. 60)

Pro porovnání zde uvedu i zjištěné motivy studentů učitelství mimo Českou republiku.

Výzkum realizovaný Stiegelbauerovou v roce 1992 na Pedagogické fakultě Univerzity v Torontu ukázal jako hlavní motivy studentů k volbě učitelské profese: „potřeba přispívat ke změnám v životě studentů i ve společnosti, učitel jako vzor studentů, interakce mezi učitelem a studentem jako nástroj pro neustálý oboustranný růst, přání sdílet osobní znalosti a odborné znalosti, vytváření pozitivního výukového prostředí“ (Pravdová, 2014, s. 61).

Při komparaci výsledků výzkumu motivů k volbě učitelské profese realizovaném na Harvardu a u studentů na Urban College uvádí Weinerová (1993, s. 344), že obě skupiny respondentů totožně uvedly: „nedostatečné příležitosti ke kreativě, radost z práce s mladými lidmi a touhu po společensky prospěšné práci“.

Ve studii z výzkumu v zemích jako je Jamajka, Kamerun či Zimbabwe, tedy v ekonomicky méně vyspělých zemích, Bastick (1993) jako motivy uvádí: touhu pracovat s dětmi, poskytovat službu národu a též finanční a profesní stabilitu, kterou tato profese nabízí. (Pravdová, 2014)

Motivy studentů jsou v závislosti na čase a místě uskutečňovaného výzkumu mírně odlišné, avšak u všech se objevil aspekt práce s dětmi. A tak jen na závěr této kapitoly uvedu slova Jitky Mikešové (2001, s. 27): „Nemůžete vést, vychovávat a vzdělávat děti, pokud je nemáte rádi.“

## 2 Začínající učitel na 1. stupni ZŠ

V této kapitole se zaměřím na osobnost začínajícího učitele na 1. stupni základních škol a na specifika jeho učitelské profese. Na úvod nejdříve uvedu charakteristiku začínajícího učitele, aby byl tento pojem pro potřeby diplomové práce správně pochopen.

### 2.1 Vymezení pojmu

Autoři Chudý a Neumeister (2014, s. 27) definují začínajícího učitele jako osobu, která „disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky.“

Průcha a kol. (2013, s. 377) uvádí, že začínající učitel je učitel, „který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“

V praxi se ale setkáváme s realitou, že ve školách učí i studenti pedagogických fakult, tedy bez dokončeného vysokoškolského vzdělání. Proto s touto definicí úplně nesouhlasím a začínajícího učitele bych spíše charakterizovala jako učitele v adaptačním období, na počátku své profesní dráhy učitele, kdy ještě potřebuje systematickou podporu. Jedná se o *období objevování* a po tomto období nastane *profesní stabilizace*. (Vítečková, 2018; Průcha, 2009) Což nevylučuje možnost, že se ještě současně systematicky vzdělává na vysoké škole.

Délka období charakteristická pro začínajícího učitele není striktně dána. Váže se především na období školního roku, ale názory na délku tohoto období se různí. Někdo považuje za adaptační období první rok praxe (Vítečková, 2018), zamýšlený kariérní systém počítal s obdobím dvou let (MŠMT, 2018) a jiní se přiklání spíše k období v délce 3–5 let.

Je ale jisté, že se jedná o období, které je mnohými autory označováno jako vůbec nejtěžší v učitelské kariéře. Jde totiž o citlivé období, kdy se ze studenta stává učitel a taková změna role přináší řadu výzev. (Záleská a kol., 2019) Nevládne-li začínající učitel toto období, často danou školu opouští či dokonce odchází z profese. (Píšová & Hanušová, 2016)

## 2.2 Specifika učitelé profese

Učitelé profese se navíc od ostatních profesí odlišuje, a tím má na trhu práce zajímavé postavení. Je specifická především tím, že „se od začínajícího učitele požaduje hned od prvního dne ve škole plnění všech povinností, které učitelé přísluší. Zatím co v ostatních profesích se náročnost úkolů zvyšuje postupně, prožívá učitel *profesní náraz* a musí neodkladně, často okamžitě, řešit řadu více či méně komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. I proto je činnost začínajících učitelů provázána řadou chyb a nedostatků. Problémy nastupujících absolventů jsou v učitelé profesi umocněny složitostí výchovně vzdělávacího procesu, nutností okamžitého a samostatného řešení často nepředvídatelných situací a také plnou osobní odpovědností za dosažené výsledky. Nástup mladých učitelů je navíc poznamenán zářijovým organizačním zmatkem na školách.“ (Šimoník, 1995, str. 8; Janík a kol., 2017) Další specifikum učitelé profese můžeme dle Podlahové (2004) spatřit také v tom, že učitelé nevidí výsledky své práce, neboť se nikdy přesně nedozví, v jaké míře jsou jejich žáci v životě úspěšní.

Autorky Dytrtová a Krhutová (2009) dále zmiňují, že se od začínajícího učitele očekává připravenost a ochota převzít odpovědnost za vzdělávání a organizaci dění ve třídě. Přičemž bude využívat své odborné znalosti a vhodné postupy pro rozvoj žáků, bude vytvářet dobré třídní klima a komunikovat s rodiči školy. Sebe bude dál profesionálně rozvíjet, bude vystupovat odpovídajícím způsobem, bude schopen sebereflexe a zároveň bude schopný přijímat zpětnou vazbu od druhých.

Je tedy zřejmé, že jsou na začínající učitele kladeny vysoké nároky. Přitom Hanušová a kol. (2017) upozorňují na nepřiměřenou pracovní zátěž a vyzdvihují důležitost podpory začínajících učitelů od kolegů.

Znamená to tedy, že se učitel již od začátku profesní dráhy musí vyrovnat s mnoha základními věcmi, které s jeho profesí souvisí. (Janík a kol., 2017) Dle mého názoru to jsou především věci týkající se místa výkonu práce, tedy konkrétní základní školy: začlenění do kolektivu pedagogů, fungování školy (kopírování, porady apod.), informační systém školy, školní řád, školní akce, dokumentace školy, způsob komunikace s rodiči žáků, činnosti nad rámec výchovně-vzdělávacího procesu aj. Vedle těchto organizačních záležitostí má

začínající učitel za úkol také věci týkající se jeho samotného, jako je např. uvědomění si vlastní autority, vytvoření vlastního systému fungování ve třídě apod.

### **2.3 Osobnost začínajícího učitele**

Garabiková Pártlová (2016) i Stuchlíková (2006) tvrdí, že „budoucí učitelé jsou, stejně jako všichni ostatní, kdo prošli školním vzděláváním, vybaveni představami o správném vyučování.“ (Garabiková Pártlová, 2016, s. 151).

Začínající učitel chce své představy o správném vyučování s využitím moderních metod naplnit ihned. Kvůli tomu se může dostat do konfliktu se staršími kolegy, kteří za vhodnější považují tradiční metody vyučování. Často začínající učitel neodhadne užitečnost a efektivitu zvolené metody, a tak mu příprava na výuku trvá podstatně déle než staršímu kolegovi. (Podlahová, 2004) „Starší a zkušenější kolegové řeší nesnáze lehčeji a mají ověřené metody a určité techniky, které se osvědčily. Začínající učitel musí na plnění běžných učitelských povinností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel.“ (Šimoník, 1995, s. 11)

Šimoník (1995) dále upozorňuje i na to, že začínající učitel ještě není hotovým učitelem, a tak od něj nemůžeme očekávat bezchybné jednání. Často u začínajících učitelů pozorujeme různé nedostatky, mezi kterými je například nízká úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, nejistota při řešení výchovných problémů a při komunikaci s rodiči. Některým začínajícím učitelům chybí důslednost a mají potíže s opravami písemných prací žáků a s jejich klasifikací. Přípravy na vyučování dělají pouze podle učebnice a nemyslí při tom na cíl hodiny. Nedokážou ještě dobře odhadnout množství poznatků, které v hodině zvládnou probrat, a tak se uchýlí k jejich pouhému předávání a nehledí na to, zda žáci všemu porozuměli.

Z výčtu se nám může zdát, že má začínající učitel mnoho nedostatků a jeho úkolem je, se od svých starších kolegů vše naučit. Je ale potřeba myslet také na jeho přednosti. Oproti svým starším kolegům je mnohdy o dost zkušenější v technických záležitostech a také více otevřený k novým přístupům ve vzdělávání. Můžeme u něj pozorovat větší touhu vzdělávat se a všestranně rozvíjet. (Šimoník, 1995) Další vzdělávání a sebereflexe je často jeho nedílnou součástí.

Začínající učitel má při dokončeném studiu všechny předpoklady k dobrému profesnímu výkonu. Není však v jeho silách připravit se na všechny situace, které ho v praxi čekají. (Dytrtová a Krhutová, 2009) Bude muset využít vše, co se během studia naučil. Zcela jistě využije i to, co viděl, nebo zažil na praxích. Kompetence, které studiem získal, mu pomohou při tomto náročném začátku a stejně tak i získané vědomosti. I přes všechny tyto vhodné predispozice, může začínající učitel dělat chyby, „prožívat kritické incidenty, dokonce může být neúspěšný.“ (Pravdová, 2014, s. 63)

Zjištění Vašutové (2004) při výzkumu Pedagogické fakulty UK *Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu*<sup>4</sup> uskutečněném v letech 1999-2003 ukazují z pohledu samotných učitelů, kým by měl začínající učitel být. Dle zjištění by měl být začínající učitel „poskytovatel poznatků a zkušeností, poradce a podporovatel, projektant a tvůrce, diagnostik a klinik, reflektivní hodnotitel, třídní a školní manažer, socializační a kultivační model.“ S těmito zjištěními se můžeme ztotožnit i nyní, „jen se v čase mění pořadí vnímané důležitosti jednotlivých rolí“ (Vítečková, 2018, s. 17).

Podle Dytrtové a Krhutové (2009) se začínající učitel formuje teprve až v praxi, neboť obvykle přichází s nevyhraněným vyučovacím stylem. Dle typologie osobnosti (G. D. Fenstermacher, 2004) existují různé vyučovací styly učitelů podle toho, jaké metody využívají, jak vnímají žáka, jaké vztahy mezi nimi a žáky jsou a jak chápou vzdělávání. U svých kolegů se tedy mohou dle G. D. Fenstermachera (2004) setkat se styly: učitel manažer, učitel facilitátor a učitel pragmatik a sám se pak přikloní ke stylu, který mu vyhovuje.

Jelikož se jedná o jeden z důležitých faktorů utváření osobnosti začínajícího učitele, dovolím si zde jednotlivé styly dle Dytrtové a Krhutové (2009) charakterizovat.

- Učitel manažer chce žáky hodně naučit, aby byli úspěšní a v životě se uplatnili. Je přísný, důsledný a spravedlivý. Při vyučování u něj vládne především pracovní atmosféra, žáky dokáže motivovat k učení.
- Učitel facilitátor udržuje se svými žáky dobré vztahy a žáci ho mají rádi. Plánuje mimoškolní akce, kde se s žáky lépe pozná. Působí na žáky výchovně a při vyučování

---

<sup>4</sup> „Učitelé základních škol (211 respondentů) byli dotazováni, jaké dopady na učitelstvo měly události přelomu 80. a 90. let, a to jak v pozitivním, tak negativním smyslu“ (Vašutová, 2004, s. 24)

žákům dává prostor k vyjádření vlastních názorů. Ve třídě obvykle vládne přátelská atmosféra. Vede žáky k pochopení, proč a jak se mají učit.

- Učitel pragmatik individualizuje a věří, že každý žák se může naučit to, co mu chce předat. Při výuce používá příklady z praxe a často zadává skupinovou práci s cílem ukázky vícero řešení. Ve třídě při jeho vyučování vládne především tvořivá atmosféra.

Všechny tyto popsané vyučovací styly by měly být na dané škole rovnoměrně zastoupené. Samozřejmě najdeme učitele, kteří nejsou zcela vyhranění a pozorujeme u nich znaky více vyučovacích stylů. (Dytrtová & Krhutová, 2009) Dovolím si také poznamenat, že toto je pouze jedna z typologií, v dalších zdrojích můžeme najít i jiné.

### 3 Uvádějící učitel

Nezkušený učitel je často ve velkém stresu a vlivem dalších aspektů mnoho začínajících učitelů opouští profesi učitelů. Aspekty, které podle Dias-Lacy a kol. (2017, s. 265) odrazují začínajícího učitele, jsou „nedostatečná podpora, neschopnost řídit osobní a profesionální očekávání, omezené zdroje, nedostatek profesionálního rozvoje a obtížně zvládnutelné chování žáků a problémy ve třídě.“

Začínajícího učitele je tedy potřeba podpořit. Na českých základních školách se nejčastěji setkáme s podporou ve formě přidělení uvádějícího učitele.

Uvádějící učitel je pro začínajícího učitele velmi přínosný. Může se na něj obrátit se svými problémy a není tak na počátku praxe na všechny nesnáze sám. (Dias-Lacy a kol., 2017)

Vzhledem k tomu, že se má diplomová práce zabývat problémy začínajících učitelů a také tím, jak s nimi pracovat, bylo by neodpustitelné se uvádějícím učitelem nezabývat. Jedná se totiž o osobu, která je začínajícímu učiteli v novém prostředí pracoviště nejbližší, a tudíž je to důležitá osoba pro jeho osobnostní i profesní rozvoj. Zda se ze začínajícího učitele stane pedagogický mistr, záleží nejen na jeho přípravě v rámci studia, ale také na tom, jak dobrou péči mu poskytne první pracoviště. (Šimoník, 1995)

Funkce uvádějícího učitele se zavedla po roce 1977. Následně ale tato funkce v legislativní rovině zanikla po roce 1989. (Šimoník, 1995) V České republice tedy nyní neexistuje centrálně nastavený systém podpory začínajících učitelů, avšak v mnoha základních školách se s uváděním začínajícího učitele do praxe setkáme. (Podlahová, 2004)

Vzhledem k tomu, že uvádějící učitel nemá legislativní ukotvení, není tato funkce honorovaná ani nijak systematicky připravovaná a pouze ředitel školy může tuto funkci ocenit pohyblivou částkou v rámci osobního ohodnocení. Stejně tak pouze na řediteli školy záleží, zda uvádějícího učitele začínajícímu učiteli přidělí.

Z výzkumu Záleské a kol. (Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů, 2019), který byl proveden ve školním roce 2017/2018, vyplývá, že nadpoloviční většina dotazovaných začínajících učitelů (konkrétně 80 %) má nebo měla oficiálně přiděleného uvádějícího učitele. A celkem 87 % osob odpovědných za uvádění začínajících učitelů uvedlo, že na jejich škole k přidělování



uvádějících učitelů začínajícím učitelům dochází. (Záleská a kol., 2019) V porovnání s výzkumem z roku 2014, kdy pouze 70 % začínajících učitelů uvedlo, že měli nějakého uvádějícího učitele či mentora a pouze 60 % ho mělo přidělených oficiálně, jsou výsledky pozitivnější. (Vítečková & Gadušová, 2014)

Z výsledků výše zmíněného výzkumu vyplývá, že podpora začínajících učitelů formou přidělení učitele uvádějícího je i přes chybějící legislativní ukotvení velmi častá.

Uvádějícím učitelem je podle Podlahové (2004) zpravidla starší a zkušený kolega, který je začínajícímu učiteli přidělen ředitelem školy většinou na jeden rok praxe. Uvádějící učitel je pro začínajícího učitele především psychickou a odbornou oporou. Nefunguje jako kontrolor či revizor, naopak se většina uvádějících učitelů snaží skutečně pomoci začínajícím učitelům s počátečními nesnázemi. Samozřejmě se můžeme setkat s různými typy uvádějících učitelů: jedni se na začínajícího učitele těší a chtějí mu předat to nejlepší a zároveň se též něco nového naučit a druzí tuto svou roli mohou považovat za zdržující a nic nepřinášející. (Podlahová, 2004)

### **3.1 Funkce uvádějícího učitele**

Uvádějící učitel je začínajícímu učiteli nápomocný v různých situacích. Neslouží však pouze jako pomocná ruka, ale také jako vzor či rádce, a to hned v několika oblastech. Výčet těchto oblastí najdeme například u Podlahové (2004), která u každé oblasti specifikovala i konkrétní body, které jsou předmětem podpory ze strany uvádějícího učitele:

- Pomáhá mu při seznamování se s provozem školy, do čehož můžeme zahrnout poskytování informací o materiálech zajištění výuky (kabinety, odborné učebny, knihovna apod.), o zvláštích plynoucích z typu školy (školní řád, režim akce školy apod.), o vedení nezbytné dokumentace a administrativy, o povinnosti dozoru a o organizačních povinnostech při činnostech probíhajících mimo školu.
- Další oblastí, ve které je uvádějící učitel začínajícímu učiteli ku pomoci je příprava a realizace výuky. To zahrnuje např. pomoc se sestavením tematických plánů a předání svých zkušeností s přípravou na vyučovací hodinu. Nedílnou součástí je i jejich spolupráce formou vzájemných hospitací a následným rozborem, nebo pak pravidelné konzultace, účast na dalším vzdělávání a společné organizování školních

akcí. Tato spolupráce je založena především na instruktáži při výkonu práce, koučování, mentorské pomoci, asistování a konzultování.

- A jde-li o začínajícího učitele, který plní funkci i třídního učitele, je namístě, aby ho uvádějící učitel seznámil s náplní třídního učitele a s výchovnou prací školy.
- Neméně důležitá je i jeho podpora v oblasti rozvíjení vztahu s rodiči žáků.  
(Podlahová, 2004)

Z šetření (Záleská a kol., 2019) se ukazuje, že nejčastěji, tedy alespoň jednou za týden, se uvádějící učitel a začínající učitel setkávají, aby probrali témata vztahující se k výuce a ke školní administrativě. Dále se pak alespoň jednou za měsíc schází ohledně hodnocení práce začínajícího učitele a ohledně zpětné vazby k přípravám na hodiny. S touto frekvencí jsou začínající učitelé převážně spokojeni, ale rádi by (přesně řečeno 34 % z dotazovaných) měli více náslechů v hodinách u svého uvádějícího učitele a 25,5 % z dotazovaných začínajících učitelů by bylo rádo za více tandemové výuky.

Z výzkumu Vítečkové a Gadušové (2014) víme, že většina uvádějících učitelů neprošla žádným vzděláváním, které by je na roli uvádějícího učitele připravilo. Jejich podpora začínajícím učitelům tedy plyne z jejich vlastních zkušeností a mnohdy je nesystematická. Zároveň se ale více než polovina dotazovaných uvádějících učitelů zajímá o povinnosti plynoucí z jejich role. Výsledek výzkumu nám také ukazuje, že se uvádějící učitelé zaměřují především na podporu osobnostního a profesionálního rozvoje začínajících učitelů, poskytují jim pomoc v podobě průvodce a pomáhají jim s plánováním vyučovacích hodin a s hodnocením žáků. Problémem je pro uvádějící učitele poskytovat začínajícím učitelům konstruktivní zpětnou vazbu na jejich práci, tedy vystupovat v roli kritika. Konkrétními oblastmi, ve kterých by uvádějící učitelé potřebovali podporu jsou: vedení hospitací a vedení rozhovoru po hospitaci, identifikace potřeb začínajících učitelů, plánování dalšího rozvoje začínajících učitelů a hodnocení práce začínajícího učitele. Další zmiňovanou oblastí pak bylo „vedení párové výuky, resp. výuky v tandemu.“ (Záleská a kol., 2019, s. 163)

Stejně jako se setkáme s různými typy uvádějících učitelů, se setkáme i s různými typy začínajících učitelů. Konkrétní osobnost začínajícího učitele ovlivňuje míru potřebné pomoci, či podpory. Někomu bude stačit pomoc pouze na začátku, kdy mu uvádějící učitel pomůže vytvořit podmínky pro realizaci vlastních projektů. Někdo bude naopak potřebovat

pomoc výraznější. Je tedy jasné, že míra pomoci uvádějícím učitelem je zcela individuální. Neměla by však být natolik výrazná, kdy to může svědčit o malé samostatnosti, či dokonce o profesní nekompetentnosti začínajícího učitele. (Šimoník, 1995)

Začínající učitelé od uvádějícího učitele očekávají především profesionální zkušenost a stejně tak profesionální, ale i přátelský přístup a vedení. Rady od uvádějících učitelů ocení hlavně v oblastech, které sami označují za problematické. A naopak od uvádějících učitelů neočekávají poskytnutí výukových materiálů ani ocenění užívání inovativních výukových metod. (Vítečková & Gadušová, 2014)

Z výzkumu Záleské a kol. (2019) víme, že by jako další formu podpory začínající učitelé uvítali „možnost náslechnů u zkušenějších kolegů a možnost sdílení zkušeností s kolegy.“ (Záleská a kol., 2019, s. 163)

### **3.2 Podpora začínajících učitelů v evropském kontextu**

Téma podpory začínajících učitelů je v Evropě velmi diskutované již řadu let. V roce 2009 se na usilování o dostatečné a účinné formě podpory začínajících učitelů shodli evropští ministři školství. Avšak podoba podpory začínajících učitelů se v každé evropské zemi různí. Obecně ji lze rozdělit na formální, kdy je začínající učitel povinen projít některým z tzv. indukčních programů, a neformální, kdy je využití podpůrného programu pro začínajícího učitele dobrovolné. (Záleská a kol., 2019)

V dokumentu ze zasedání evropských ministrů školství v Gothenburgu (EU Commission, 2010, s. 4) nalezneme podporu začínajících učitelů specificky charakterizovanou. Měla by zahrnovat:

- a) „podporu od mentorů, resp. uvádějících učitelů a ostatních kolegů,
- b) snížení počtu hodin výuky bez snížení odměny,
- c) snadný přístup k podpůrným zdrojům,
- d) povinnou účast na poradenských programech či příležitostech, jak systematicky přenášet teoretické poznatky o výuce do své učitelské praxe.“

Aplikace těchto zásad však neproběhla, a tak je školní realita uvádění začínajících učitelů jiná. I přesto můžeme na základě zjištění tvrdit, že alespoň některý z výše uvedených bodů je při uvádění začínajících učitelů na českých školách naplňován.

V mnoha zemích Evropy program uvádění začínajících učitelů do praxe funguje. Tento program bývá většinou podmínkou k dosažení plné kvalifikace a následuje ihned po absolvování studia. „Obsah i podoba se však velmi liší v závislosti na konkrétním systému vzdělávání učitelů. Nicméně i v některých zemích, kde adaptační období není povinné, uvádí velké procento začínajících učitelů (s praxí do 5 let), že se zúčastnili programu uvádění do praxe (např. v Nizozemí jde o více než 60 % začínajících učitelů, v Bulharsku o více než 80 %).“ (Janík a kol., 2017, s. 9)

V Německu se setkáme s tzv. referendariátem, který „následuje po absolvování bakalářského a magisterského studia, které je zakončeno první státní zkouškou. Referendariát spočívá ve vykonávání praxe ve škole odpovídající studijnímu zaměření a v absolvování odborně a prakticky orientovaného studijního semináře. Trvá 18–24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou, která je podmínkou pro vstup do profese.“ (Janík a kol., 2017, s. 10)

V Rakousku je adaptace spojena s tzv. indukci. Indukce navazuje na bakalářské studium a student jí může absolvovat také kontinuálně při magisterském studiu. V rámci indukce je začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, který ho podporuje a radí mu. Zároveň se pak podílí na jeho hodnocení na konci indukce. Začínající učitel absolvuje jednak hospitace, a pak také vlastní výuku, při které má stejná práva jako ostatní učitelé. Avšak počet vyučovaných hodin je omezený. „Absolvování indukce je podmínkou pro získání magisterského stupně vzdělání.“ (Janík a kol., 2017, s. 11)

Studium učitelství je v Anglii dáno formulovanými standardy. Student, bez ohledu na to, jakou studijní dráhu si nakonec vybere, musí absolvovat studium dle standardů a poté následuje indukce stejně jako tomu je v příkladu výše. Indukce byla zavedena vyhláškou, takže jí musí projít každý nově kvalifikovaný učitel. Teprve až poté, co indukci úspěšně ukončí, může učitel nastoupit na celý úvazek (v době indukce má pouze částečný) na jinou než orgánem určenou školu pro indukci. V případě, že je absolvent v indukci neúspěšný je na základě rozhodnutí orgánu uveden na seznam neúspěšných kandidátů. (Janík a kol. 2017)

Adaptační období všech výše uvedených zemí má legislativní ukotvení a je přímo spjato s vysokoškolským studiem. Školy zajišťující uvádění do praxe spolupracují s univerzitami.

Důležité také je, že má začínající učitel v adaptačním období pouze zkrácený úvazek, a to nejméně na dobu 12 měsíců. (Janík a kol., 2017)

## 4 Obavy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ

Začínající učitel se již před vstupem do praxe potýká s mnoha obavami, které ho trápí. Je to zcela pochopitelné, protože ho čeká veliký krok a není v jeho silách se stoprocentně připravit na všechny situace, do kterých se v praxi dostane.

Nejčastější obavy začínajících učitelů jsou podle Vašutové (2007), že:

- „nebudou umět navázat kontakt se žáky,
- nestihnou probrat látku v hodině,
- nebudou si umět poradit v nestandardních situacích,
- nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka,
- ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole,
- nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru,
- nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů,
- žáci nebudou dávat v hodinách pozor,
- žáci nebudou plnit zadané úkoly,
- žáci nepochopí učivo, nic se v hodinách nenaučí,
- je žáci zaskočí nepříjemnými otázkami,
- žáci budou neukáznění.“ (Vašutová, 2007, s. 58)

Z výčtu nejčastějších obav začínajících učitelů je zřejmé, že se začínající učitelé nejvíce obávají témat z oblasti didaktiky. Tyto závěry vycházejí i z výzkumů (Vítečková & Gadušová, 2014; Švec, 2005; Šimoník, 1995) zaměřených na zmapování připravenosti začínajících učitelů na školní realitu. Začínající učitelé se podle nich cítí být dobře vybaveni teoretickými znalostmi, ale jejich aplikace do praxe jim již dělá problém.

Konkrétní otázky, které začínající učitele trápí, jsou dle výsledků výzkumů „řešení kázeňských problémů, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků či práce se vzdělávacími dokumenty.“ (Záleská a kol., 2019, s. 152)

Možnou příčinou obav týkajících se vyučování a (ne)kázně žáků, může být například to, že začínající učitel neměl šanci vidět kvalitně vedenou výuku. (Záleská a kol., 2019)

Komplexně lze tedy tvrdit, že obavy začínajících učitelů jsou spíše v pedagogických, psychologických či didaktických otázkách. Prokešová (2000, s. 153) dále zmiňuje jejich

pocit nepřipravenosti na „každodenní chod školy, na intenzivní a dlouhodobý kontakt s dětmi a na komunikaci s rodiči.“

## 5 Problémy začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ

Vedle obav, se pak začínající učitel potýká s konkrétními problémy, které vyvstanou při vstupu do praxe, a to v různých sférách své činnosti. Problémy jsou vždy reakcí na rozpor mezi vnějšími (realitou) a vnitřními (představami) faktory. Dle Vašutové (2004) je nutno brát problémy vyskytující se v profesi učitele jako součást této profese. Na druhou stranu ale dodává, že je možné tyto známé problémy „minimalizovat, nebo dočasně eliminovat.“ (Vašutová, 2004, s. 42)

Potřebu známé problémy minimalizovat a potřebu začínající učitele při své práci podporovat dokládá i zjištění šetření (Záleská a kol., 2019), ve kterém se ukázalo, že o změně pracoviště či dokonce o odchodu ze školství uvažují především ti začínající učitelé (učitelé s praxí do tří let), kterým se nedostává dostatečná podpora.

Mým cílem je zmapovat oblasti, ve kterých je potřeba začínajícím učitelům pomoci, neboť jim dělají potíže.

Vezmeme-li v potaz zjištění z šetření<sup>5</sup> týkající se studentů na praxích, zjistíme, že nejobtížněji podle cvičných učitelů zvládají studenti časové rozvržení učiva, udržení pozornosti žáků, přizpůsobení vyučování věku žáků a správnou formulaci otázek. Naopak mezi nejlépe zvládané profesní činnosti patří komunikace s žáky, motivace žáků, vysvětlení nové látky, volba a použití pomůcek. (Bělohradská, 2001) Pokud se má ze začínajícího učitele stát plnohodnotný učitel, je potřeba s činnostmi, které jsou pro něj obtížné, pracovat, konzultovat je a naučit se je zvládat.

Dále uvedu výčty kritických oblastí pro začínající učitele z různých zdrojů odborné literatury.

Dle Šimoníka (1994, s. 14) jsou typickými oblastmi, ve kterých vznikají problémy a následně také zklamání začínajících učitelů tyto:

- „Materiální vybavení školy.
- Neukázněné chování, agresivita žáků, množství přestupků.
- Nezájem žáků o školu a učení.

---

<sup>5</sup> URBÁNEK, P. Hodnocení praktických činností studentů učitelství. Pedagogika, 1997, č. 3.



- Špatná organizace práce ve škole.
- Rodiče podceňují práci ve škole.
- Nedobré vztahy mezi učiteli.
- Starší kolegové nejsou ochotni změnit navyklé přístupy k žákům.
- Nízká úroveň znalosti žáků.
- Nízký nástupní plat.
- Intriky, pomluvy.
- Musím učit předměty, které nemám v aprobaci.
- Škola musí suplovat práci rodičů, kteří nemají o své děti zájem.
- V praxi lze uplatnit jen část poznatků ze školy, špatná příprava na fakultě.
- Nemám uvádějíciho učitele.
- Vysoký počet žáků ve třídě.
- Množství úkolů, kterými jsem byl, jako začínající učitel pověřen.
- Neschopné vedení školy.
- Nedostatečná příprava na řešení konfliktů se žáky a rodiči.
- Složení sboru, vysoký věk kolegů.
- Nevhodný (přísný) vnitřní řád školy.
- Vztahy mezi žáky.
- Neochota k jakékoliv inovaci.
- Malý zájem žáků o můj vyučovací předmět.“

Výše uvedené problémy bych mohla rozřadit do několika oblastí. Vidíme, že se zde vyskytují problémy související s žáky, s rodiči žáků, s pracovištěm školy, s připraveností na profesi, s podporou a s legislativou. Troufnu si tvrdit, že se zde vlastně vyskytují všechny oblasti související s výkonem učitelské profese.

Pro porovnání uvedu výčet problémových oblastí od autorky Podlahové (2004, s. 26), podle které tyto problémy souvisí především s neznalostí prostředí, ve kterém budou začínající učitelé pracovat. Je nutno podotknout, že toto prostředí utváří i jejich kolegové, se kterými se musí teprve seznámit. Mezi problémové oblasti řadí:

- „Obsah školního předmětu a jeho uspořádání.
- Různost školních programů, složení úvazku a rozvrh hodin.

- Přístup uvádějícího učitele.
- Rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů.
- Stav materiálního vybavení školy.
- Rozsah administrativních a jiných povinností.
- Neznalost právních a bezpečnostních předpisů, pracovního řádu.
- Časová náročnost učitelské práce, zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin.
- Vztahy na pracovišti.
- Výše učitelského platu a jeho skladba.
- Změněná kvalita kázně dnešních žáků.
- Nekázeň.
- Postoj rodičů ke škole.
- Vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků.
- Formulační neobratnost a první učitelské nehody.
- Celková odlišnost školní skutečnosti od představ.“

Můžeme zde zaznamenat malou změnu. Stále se zde objevují aspekty, které lze zařadit do oblasti pracoviště školy, legislativa, podpora začínajícího učitele, žáci a rodiče. Nezaznamenávám zde ale přímo uvedenou nespokojenost s přípravou na výkon profese. Lze pouze předpokládat, že by se do této oblasti dal zahrnout bod *neznalost právních a bezpečnostních předpisů, pracovního řádu; formulační neobratnost a první učitelské nehody a celková odlišnost školní skutečnosti od představ.*

Zmíněné problémové oblasti ještě doplním o nejnovější poznatky z šetření Záleské a kol. (2019) z roku 2017/2018, která se zaměřila na oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebovali v posledních třech měsících pomoc či podporu. Jednotlivé oblasti uvedu i spolu s procentuálním zastoupením uvedených oblastí z celkového počtu dotazovaných začínajících učitelů. Jedná se o oblast „kázeňských problémů (50,1 %), vedení školní dokumentace (49,2 %), práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (35,7 %), hodnocení žáků (35,5 %) a komunikace s rodiči (31,5 %).“ (Záleská a kol., 2019, s. 162) Začínající učitelé s praxí do jednoho roku navíc uvedli i oblast hodnocení žáků (39,2 %), kdežto začínající učitelé s delší dobou praxe tuto oblast uvedli pouze ve 27,6 %.

Nyní tyto získané informace použiji a nejčastěji uváděnými kritickými oblastmi pro začínající učitele se budu zabývat více do hloubky. Jedině tak přiblížím čtenářům možnosti, jak s problémy pracovat, abychom dosáhli jejich minimalizování, nebo dokonce eliminace.

Rozpracovány tedy budou otázky týkající se kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, hodnocení žáků, komunikace s rodiči a jelikož se v práci zabývám začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ, kterému je často přiřazena také role třídního učitele, věnuji jednu kapitolu i tomuto tématu.

## **5.1 Řešení kázeňských problémů**

Na úvod je důležité si říct, co to vlastně kázeň je. Pod slovem kázeň si totiž každý člověk může představit něco jiného. Pro někoho kázeň znamená naprostá poslušnost a oddanost autoritě, pro jiného třeba slušné chování a dodržování stanovených či zvolených pravidel.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, 2013, s. 122) je kázeň specifikována jako: „Vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority.“

V pedagogickém kontextu pak Průcha a kol. (2013, s. 122) kázeň chápe v různých rovinách: „jako jeden z cílů výchovy (autoritativní a direktivní pedagogické směry); jako prostředek k realizaci vzdělávání (tradiční škola); jako riskantní až nepřijatelný prostředek ničící spontaneitu, tvořivost, individualitu žáka (směry vycházející z hnutí Nové výchovy, antiautoritativní směry).“

Bendl (2011, s. 33) školní kázeň definuje jako „vědomé dodržování školního řádu (eventuelně pravidel chování ve třídě) a pravidel (pokynů) stanovených učiteli, popřípadě ostatními zaměstnanci školy.“

Lze tedy předpokládat, že způsob nazírání na pojem kázeň je různý dle konkrétní základní školy a její filozofie. Vystává zároveň otázka, do jaké míry je kázeň prospěšná a jaké funkce vlastně ve škole plní.

Kázeň, resp. dodržování norem ve společnosti plní řadu funkcí, tyto funkce se s funkcemi ve školách překrývají. V minulosti jsme se mohli setkat se třemi základními funkcemi školní kázně: vytváření nezbytných podmínek pro školní práci, příprava žáků pro život ve společnosti a pěstování základních návyků sebeovládání. Nyní jsou vyzdvihovány dvě

funkce školní kázně, a to jsou: zajištění žákům a učitelům bezpečí, vytvořit prostředí podporující učení. (Bendl, 2011)

Čím máme větší skupinu lidí, tím více je potřeba dodržovat určitá pravidla. Je tedy zřejmé, že chceme-li ve škole zajistit bezpečné prostředí (v mnoha ohledech) je na místě kázeň od všech osob podílejících se na vzdělávání vyžadovat.

Abychom dokázali najít způsoby řešení nekázně ve třídě, je potřeba si ujasnit, jak se nekázeň žáků projevuje. Zařadit sem můžeme např. drzost, vulgárnost, vandalismus, šikanu, krádeže, poškozování věcí učitelů a osobních věcí spolužáků, konzumace drog a alkoholu, kouření, záškoláctví, fyzický útok, lhaní, pomlouvání, házení petard, házení houbou po učitelích, pozdní příchody, zapominání úkolů a pomůcek, přepisování známek v žákovské knížce, jízda po zábradlí, honění se po chodbách, nepozornost, vykřikování při hodině, nepořádnost, nepřezouvání se, úmyslné bojkotování práce ve skupině, rvačky apod. (Bendl, 2011)

Vidíme, že projevy nekázně jsou velmi rozmanité. Nyní uvedu faktory, které se podílejí na projevech nekázně a na závěr se zaměřím na možné způsoby, jak nekázni předejít, příp. jak s nekázni ve třídě pracovat.

Faktory působící žákovu nekázeň mohou být individuálně psychologické, kam patří vlastnosti osobnosti, úroveň nadání, zdravotní stav, intelektuální, citová a sociální zralost, nebo faktory sociologické, do kterých lze zařadit působení společenského prostředí (rodinné, školní, kamarádské skupiny atd.). (Bendl, 2011)

Jestliže chceme s problémem nekázně ve škole pracovat „je potřeba:

1. popsat vzorec nesprávného chování žáka,
2. zařadit chování žáka do jedné ze čtyř kategorií – upoutávání pozornosti, boj o moc, snaha pomstít se, usilování o soucit (stavění vlastní nedostatečnosti na odív)
3. prozkoumat své vlastní pocity a rozhodnout, jak budete reagovat.“ (Bendl, 2011, s. 80)

Po zařazení chování žáka do jedné ze čtyř skupin lze pro vhodnou reakci využít pokyny ke konstruktivnímu jednání, které zde u každé skupiny uvedu:

„Upoutávání pozornosti

- nepodlehnete pokušení žáka přemlouvat, nutit nebo reagovat nepřiměřeně
- označte chování, abyste zjistili základní vzorec
- stanovte, jakým způsobem budete žákovi věnovat pozornost
- podporujte kladné chování
- poskytněte mu náhodné zpevňující podněty

#### Boj o moc

- nevyhrocujte konflikt
- ponechte žákům určitou svobodu rozhodování
- naučte žáky, jak mají správně usilovat o získání autority a jak mohou s mocí konstruktivně nakládat
- při hodině žákům poskytněte smysluplným způsobem prostor k aktivitě

#### Snaha pomstít se

- nedávejte najevo, že vás žákovo jednání zraňuje
- projeďte zájem o žáka
- buďte vstřícní a věřte svým žákům

#### Usilování o soucit

- zadávejte úkoly na takovém stupni obtížnosti, který je pro žáka odpovídající
- nelitujte, nesympatizujte, nekritizujte
- povzbuzujte u žáka veškeré pozitivní snahy
- nebuďte hrubí, buďte však pevní ve svém očekávání“ (Pasch, Gardner, Langerová, 1998, s. 81)

V případě, že se nám nekázeň ve třídě objeví můžeme postupovat dle výše uvedených zásad. Pokud však chceme nekázní předejít, musíme vytvořit opatření na podporu kázně ve třídě. Výchovné zásady, kterými by se měl učitel řídit, pokud chce žáky vést ke kázni, nalezneme popsané v knize autora Bendla (2011). Je důležité podotknout, že jejich pořadí nehraje žádnou roli a je čistě náhodné, není tedy na místě označovat jednu zásadu za více důležitou a další za méně důležitou. Jedná se o tyto zásady: zásada vědeckosti, zásada kázeňského optimismu, zásada kázeňské cílevědomosti, zásada srozumitelnosti, zásada upřímnosti, zásada jednotného přístupu, zásada přiměřenosti (individuálního přístupu), zásada

umírněnosti v používání kázeňských prostředků, zásada spravedlivosti, zásada postupnosti (výchovné kontinuity), zásada soustavnosti (nepřetržitosti), zásada trpělivosti, zásada náročnosti a úcty k osobnosti žáka, zásada důslednosti, zásada orientace na kladné rysy a potlačení rysů záporných, zásada komplexního rozvoje osobnosti žáka, zásada výchovy kolektivem, zásada spojení teorie s praxí, zásada bohatosti a členitosti kázeňských prostředků.

Doplníme-li výchovné zásady pravidly třídy, docílíme vysoké úrovně podpory kázně ve třídě. Je ale důležité si uvědomit, že pravidla třídy mají za úkol odrážet chování ve třídě, je tedy nemístné volit třídní pravidla podle vzoru. (Pasch, Gardner, Langerová, 1998)

## **5.2 Vedení školní dokumentace**

Spolu s organizací výchovně-vzdělávacího procesu má učitel, a to tedy i začínající učitel, úkol podílet se na školní dokumentaci. Bavíme-li se o učiteli na 1. stupni základních škol, jedná se především o přímou odpovědnost za vedení třídnické dokumentace.

Třídní učitel odpovídá za správné a úplné údaje v třídní knize, vypracovává zasedací pořádek a vede dokumentaci žáků – jejich adresu, kontaktní údaje na rodiče, zdravotní dokumentaci, která slouží jako podklad pro školní matriku. Dále vykazuje statistickou evidenci žáků a připravuje závěrečné hodnocení vzdělávání žáka. V pololetí se jedná o výpis vysvědčení, na konci školního roku připravuje vysvědčení. (Zákon č. 561/2004 Sb.; Vyhláška č. 364/2005 Sb.)

## **5.3 Hodnocení žáků**

V této kapitole se zaměřím pouze na písemnou formu hodnocení, ústní formu vynechám, neboť charakteristikou písemné formy docílím i pochopení správné formulace ústní formy hodnocení.

Dříve bylo hodnocení vnímáno především jako hodnocení učení, dnes je ale chápáno spíše jako hodnocení pro učení. Není tedy jen prostředkem k procesu učení, ale též cílem a dovedností žáka, které mu pomáhají „identifikovat výsledky svého výkonu i procesu učení, aby byl schopen dalšího rozvoje.“ (Kratochvílová, 2011, s. 21) Cílem hodnocení je působit na rozvoj osobnosti žáka, na jeho zlepšení.

V Pedagogickém slovníku (Průcha a kol., 2013, s. 91) najdeme hodnocení žáků definované jako:

1. hodnocení průběžné v běžné pedagogické komunikaci, kdy učitelé žákům sdělují, „jaké jsou jejich výkony, úspěchy aj. Může přitom docházet i k neobjektivnímu hodnocení ze strany učitelů, s negativními důsledky pro žáky.
2. Vzdělávací výsledky žáků jsou hodnoceny oficiálně prostřednictvím klasifikace nebo prostřednictvím písemných zpráv (slovní hodnocení) podle zákona č. 561/2004 Sb.
3. Přesnější hodnocení vzdělávacích výsledků žáků se provádí pomocí speciálně zkonstruovaných testů, jaké se používají např. v projektech PISA.“

Kratochvílová (2011, s. 21) hodnocení charakterizuje jako „činnost učitele, v níž učitel zjišťuje žákovy znalosti, dovednosti, postoje v určité etapě jeho vzdělávání, aby je porovnal s žádoucím stavem (cíli) a formulovat takové hodnotící výroky a zaváděl taková opatření, která budou žáka stimulovat k dosažení tohoto stavu. Jeho cílem je posoudit výsledky výuky (vyučovací činnost učitele a učebních činností žáka) ve vztahu k plánovanému cíli a rozvíjet tak osobnost žáka.“

Aby bylo dosaženo toho, že bude hodnocení žáka formovat, mělo by být hodnocení učitelem doplněno sebehodnocením žáka, jedině tak se tyto dva pohledy spojí v celek.

Sebehodnocení je definováno následovně: „Sebehodnocení je hodnocení svěřené žákovi, jehož prostřednictvím sám žák posuzuje svůj výkon vzhledem ke stanovenému cíli. Žák porovnává svoje znalosti, dovednosti a postoje v určité etapě svého vzdělávání s žádoucím stavem, aby mohl účinně ovlivňovat a řídit své další učení a rozvoj.“ (Kratochvílová, 2011, s. 22)

Sebehodnocení má v českém kontextu i legislativní ukotvení, ve Vyhlášce č. 48/2005, o základním vzdělávání a některých náležitostech povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů, je po škole požadováno, aby ve svém školním řádu stanovila zásady a pravidla pro sebehodnocení žáků. Znamená to tedy, že ani v případě sebehodnocení nejde o nahodilou činnost, nýbrž o plánovanou systematicky řízenou činnost, která je součástí žákova vzdělávání. Dokazuje to tedy tvrzení, že jím má být hodnocení učitele doplněno.

Jak správně hodnocení používat, pochopíme z popisu jednotlivých funkcí hodnocení. Pojmově se funkce hodnocení od jednotlivých autorů liší, avšak jejich obsah je velmi podobný. Já uvedu funkce obsažené v knize autorky Kratochvílové (2011), která uvádí čtyři funkce:

- „Funkce poznávací (informativní) – Hodnocení poskytuje žákovi dostatek konkrétně a včas formulovaných informací, které mu pomohou zorientovat se ve svých výsledcích a učebním procesu. Informace jsou zaměřeny na činnost i její výsledek. Jsou zcela konkrétní, jasné a srozumitelné příjemci hodnocení. Hodnocení respektuje individuální kontext žákova výkonu a zaměřuje se především na jeho silné stránky. Rodiči i dítěti poskytuje informaci o tom, jak se mu dítěti daří, jakých výsledků dosahuje a jakým směrem se má dále ubírat v učebním procesu. Učitel poskytuje hodnocení informaci o správnosti zvolených strategií vzhledem ke stanoveným cílům.“ (Kratochvílová, 2011, s. 24)
- Funkce korektivní (konativní) – Hodnocení by mělo dítěti poskytnout informace o směru, jakým se má při korekci výsledků vydat. Žák má díky tomu šanci samostatně nebo „s dopomocí hledat cestu, jak své výsledky zlepšit, zavádět navržená opatření pro zlepšení výkonu a dosažení žádoucího stavu.“ (Kratochvílová, 2011, s. 24)
- Funkce motivační – „Učitel se opírá zejména o pozitiva žákova výkonu, např. o počet zvládnutých jevů, nikoliv o pouhé jeho nedostatky.“ (Kratochvílová, 2011, s. 24) A tím žáka pobízí k dalšímu učení.
- Funkce rozvíjející – „Hodnocení působí celkově na rozvoj osobnosti žáka. Prostřednictvím hodnocení se utváří žákovo sebepojetí, sebeobraz a jeho hodnocení sebe sama.“ (Kratochvílová, 2011, s. 25)

Chceme-li hodnotit správně, mělo by naše hodnocení rovnoměrně uplatňovat všechny výše uvedené funkce. A chceme-li hodnocením žákovi poskytnout informaci o tom, *jak se mu daří*, mělo by být hodnocení formativního rázu, nikoliv sumativního (souhrnné hodnocení výsledku).

Formativním hodnocením zajišťujeme žákovi průběžnou zpětnou vazbu o jeho učení. A učitel poskytuje zpětnou vazbu o žákovu pokroku a vhodnosti použitých strategií vyučování. Toto hodnocení je ještě vhodné doplnit tzv. kriteriálním hodnocením, které má



základ na předem určených kritériích. Tato kritéria mohou být stanovena učitelem, žáky, učitelem a žáky společně či formulována autoritativně. (Kratochvílová, 2011)

Hodnotíme-li žáky slovně, hlavní zásadou pro kvalitní slovní hodnocení je použití popisného jazyka, dále pak, že „škála slovního hodnocení zapadá do celkového systému a dílčí stupně jsou vhodně formulovány.“ (Kratochvílová, 2011, s. 35) Pro vhodnou formulaci zde uvedu verbalizovanou čtyřstupňovou škálu, která se používá v Evropských školách: zvládá zcela a používá samostatně; zvládá, ale používá s mírnou dopomocí; zvládá částečně; ještě nezvládá. (Kratochvílová, 2011)

Nakonec kapitoly už jen uvedu myšlenku, kterou by podle mě měl mít v hlavě každý učitel, začínající i zkušenější. „Hodnocení učitele je velmi silným nástrojem, který může žákovu osobnost podporovat, rozvíjet, ale i naopak demotivovat a ničit.“ (Kratochvílová, 2011, s. 25)

#### **5.4 Komunikace s rodiči**

„Rodiče si myslí, že pro lepší komunikaci škola nevytváří podmínky.“ (Feřtek, 2011, s. 5) Z tohoto výroku čtenář jistě cítí, že rodiče od školy očekávají, že to ona bude nastavovat pravidla jejich vzájemné komunikace a spolupráce. Jak si má ale takováto pravidla nastavit začínající učitel a co všechno vlastně zahrnuje komunikaci s rodiči žáků, to se pokusím vystihnout v následujících odstavcích.

Na jedné straně je rodič chápán jako klient, který má své potřeby, zájmy a přání a škola by na ně měla reagovat. Na druhé straně je vnímán jako partner ve výchovně-vzdělávacím procesu, a tudíž nese stejně jako škola odpovědnost za vzdělávání dítěte. Ačkoliv se jedná o dvě různé role, je potřeba je chápat sjednoceně a brát zřetel na rodiče jako klienta, který je objednavatelem služby a zároveň jako partnera, se kterým je potřeba spolupracovat. (Čapek, 2013)

Důvodem ke vzájemné spolupráci je jednoznačně pozitivní vliv na úspěšnost žáka ve výchovně-vzdělávacím procesu. (Poche Kargerová a kol., 2019) A vzhledem k tomu, že mají rodiče legislativně dané právo na informace o výsledcích a průběhu vzdělávání jejich dětí a též právo na možnost podílet se na činnosti samosprávných orgánů zřizovaných na školách, je pro školu povinností s rodiči komunikovat. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Podle Čapka (2013, s. 18) by měl být učitel při komunikaci s rodiči profesionál, volit vhodnou komunikaci, neztrácet optimismus a být vstřícný. Čáp (2014) jako základ pro efektivní komunikaci uvádí srozumitelná pravidla, týmovou spolupráci a loajalitu ke škole.

V knize Feřteka (2011) najdeme desatero pro učitele a rodiče, tedy jakási pravidla, kterými by se měli oba aktéři komunikace řídit. Já zde vypíšu jen ta pravidla, která jsou určena učitelům:

- „Mluvte s rodičem jako s rovnoprávným partnerem, respektujte jeho důstojnost.
- Vnímejte rodiče jako *experta*, který nejlépe zná své dítě.
- Komunikujte s rodiči přímo, ne prostřednictvím dítěte.
- Berte dítě jako plnoprávnou součást učitelско-rodíčovské debaty o něm.
- Nevnímejte každý dotaz či kritiku jako osobní útok.“ (Feřtek, 2011, s. 95)

Učitel s rodiči komunikuje v rámci různých událostí a situacích. Zaměřím se především na události, které jsou s 1. stupněm základních škol přímo spjaty. Prvním setkáním rodičů a učitelů je zápis prvňáčků, na to pak navazují události v průběhu školního roku jako jsou: třídní schůzky a konzultace, individuální schůzky, vánoční besídky, akademie a koncerty, výstavy a jarmarky, sportovní odpoledne, zahradní slavnosti, vzdělávací semináře pro rodiče atd. Jednotlivé události se samozřejmě na každé škole mírně liší, většina jich je ale přítomna všude. (Feřtek, 2011)

Nejčastěji využívanou formou komunikace s rodiči jsou třídní schůzky (šetření ČŠI 2017), proto se zaměřím právě na ně. Účelem těchto skupinových setkání by nemělo být pouhé informování o prospěchu a chování žáků a už vůbec ne sdělování informací o obtížích jednotlivých žáků před ostatními rodiči. Na těchto schůzkách by měl být dán prostor k diskuzi, neboť učitel a rodič zná konkrétní dítě z jiného kontextu, a tak se jejich hodnocení situace může lišit. Třídní schůzka by měla sloužit k posílení školní komunity a k utvrzení, že škola odvádí dobrou práci. To dokáže jen tím, že bude schůzka dobře připravená a zajímavá. Zároveň je dobré vytvořit prostor ke komunikaci rodičů mezi sebou, neboť se mohou navzájem inspirovat a také lépe poznat. Třídní schůzky můžeme využít i ke vzdělávání rodičů a k prezentaci naší filozofie vzdělávání. Učitelé díky třídním schůzkám získávají vhled do rodinného zázemí. (Poche Kargerová a kol., 2019; Čapek, 2013; Feřtek, 2011)

Mezi další využívané formy komunikace patří: individuální schůzky, konzultační hodiny, mobilní telefon, e-mail, uzavřená skupina v rámci webových stránek školy aj.

Pokud se rozhodneme používat konkrétní formu komunikace je vždy potřeba se s rodiči dohodnout na pravidlech jejího využívání. Je dobré, aby měli rodiče telefonní číslo na třídního učitele svých dětí například pro rychlé omlouvání jejich absence, je však důležité rodiče upozornit na následnou povinnost písemné omluvy. (Hoštička, 2006)

## **5.5 Funkce třídního učitele**

Třídní učitel je osoba, která „organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech vyučujících ve třídě a spoluprací s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.“ (Průcha a kol., 2013, s. 318) Funkci třídního učitele přímo stanovuje ředitel školy a určuje tím povinnost učiteli vykonávat specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření. (Podlahová, 2004)

Náplň práce třídního učitele je uvedena v pracovním řádu každé školy jako výčet činností, které je povinen vykonávat. Rozdělit je můžeme do několika oblastí:

- Řízení výchovy a vzdělávání ve třídě – třídní učitel sleduje a hodnotí vývoj žáků, vytváří dobré podmínky pro jejich rozvoj, pečuje o dobré vztahy ve třídě, věnuje se žákům individuálně, pracuje s nekázní a informuje o problémech včas rodiče apod.
- Organizační záležitosti – třídní učitel připravuje a vede třídní schůzky, organizuje konzultace pro rodiče, řídí se pokyny vedení školy, zajišťuje volbu třídní samosprávy apod.
- Vedení dokumentace – třídní učitel zodpovídá za vedení třídní knihy, za kompletní zápisy všech vyučujících, evidenci žáků, zápisy absencí a jejich omlouvání, vede třídní výkaz a vlastní evidenci o jednotlivých žácích.
- Materiální oblast – třídní učitel odpovídá za majetek a pořádek ve třídě, dbá o estetický vzhled učebny, kontroluje vybavení žáků a odpovídá za didaktickou techniku a pomůcky v učebně.

- Bezpečnost a péče o zdraví žáků – třídní učitel provádí poučení žáků o BOZP a PO, seznamuje žáky se školním řádem a s pravidly chování, spolupracuje s metodikem prevence apod. (Podlahová, 2004; Operační program Praha – Adaptabilita<sup>6</sup>)

Z výše uvedeného vyplývají kompetence, kterými by měl třídní učitel disponovat. Je to především kompetence komunikační, neboť role třídního učitele stojí na komunikaci s žáky ve třídě, s jejich rodiči i s ostatními vyučujícími, dále pak kompetence psychodidaktická (rozvoj osobnosti žáků, klima třídy), kompetence organizační a řídicí (udržování dobrých vztahů s žáky a udržení si kázně), kompetence diagnostická a intervenční (poznání žáků v širších souvislostech, řešení konfliktních výukových situací), kompetence poradenská a konzultativní (vedení třídních schůzek) a kompetence sebereflektivní (zdokonalování pedagogických dovedností). (Spilková, 1996)

Je tedy zřejmé, že ideální by bylo, aby začínající učitel neměl na samotném počátku své profesní dráhy též roli třídního učitele. Aby měl možnost dobré třídní učitele pozorovat, vytvořit si vlastní představy o vedení třídnictví a až potom se sám stal třídním učitelem. (Obst, 2006; Podlahová, 2004)

Třídní učitel na 1. stupni ZŠ je totiž hlavním aktérem vzdělávání a výchovy žáků, neboť jeho názory a postoje výrazně ovlivňují klima ve třídě i žáky samotné. Jeho úkolem je být s žáky stále v kontaktu a případné problémy nebo potřeby by měl konzultovat s odborníky. V nejlepším případě vnímají žáci svého třídního učitele jako svůj vzor. Proto je pro třídního učitele důležité zaměřit se a pracovat na svém jednání, chování, na způsobu komunikace a na kulturně jazykovém projevu.

---

<sup>6</sup> Operační program Praha – Adaptabilita je jedním ze tří programů v České republice, který v období let 2007-2013 využíval prostředky Evropského sociálního fondu. Zaměřuje se na vzdělávání a boj proti sociálnímu vyloučení. Je platný pouze pro území hlavního města Prahy. (<http://www.prahafondy.eu/cz/oppa.html>)

## **Shrnutí teoretické části**

Na základě prostudované odborné literatury a odborných článků jsem se v úvodu zabývala charakteristikou osobnosti učitele. Nyní víme, že osobnost učitele se v průběhu profesní dráhy rozvíjí a mění. Základem je však získaná kvalifikace, která je pro začínajícího učitele při vstupu do praxe klíčová. Začínající učitel na 1. stupni základní školy se nachází v náročné fázi, neboť čelí mnoha změnám a již od počátku jeho působení v roli učitele se od něj očekává vynikající výkon. Často se u začínajícího učitele setkáme s chybami, ale na druhou stranu je začínající učitel charakteristický svou houževnatostí a smyslem pro další vzdělávání. Jako podpora mu ve většině českých škol slouží uvádějící učitel. Jeho přidělení začínajícímu učiteli může velmi pomoci, avšak můžeme se setkat i s uvádějícími učiteli, kteří svou roli neplní.

Na závěr jsem utřídila a shrnula dosavadní poznatky o problémech, se kterými se začínající učitelé na 1. stupni základních škol potýkají. Při zjišťování problémů začínajících učitelů jsem vycházela především z realizovaných výzkumů v rámci České republiky za posledních dvacet let a jednotlivá zjištění jsem mezi sebou komparovala. Z výzkumů vyplynulo, že pro začínající učitele jsou nejproblémovější oblasti týkající se didaktiky a její aplikace do praxe, oblast řešení kázeňských problémů, vedení školní dokumentace, hodnocení žáků a komunikace s rodiči.

Nejčastěji uváděnými problémovými oblastmi jsem se následně více zabývala a přidala jsem ještě téma třídnictví, neboť třídnictví je s učitelem na 1. stupni základních škol velmi spjato. V těchto podkapitolách jsem se zaměřila především na správná, anebo alespoň možná řešení problému či na doporučení v dané oblasti. Jednotlivá témata jsem se snažila čtenářům přiblížit tak, aby jim text mé práce poskytl podnět k jejich vlastnímu zamyšlení nad danou oblastí.

Na teoretickou část dále navazuje praktická neboli empirická část. Zde se zaměřuji na zjištění problémových oblastí pro začínající učitele na 1. stupni základních škol z pohledu uvádějících učitelů.

## **1 Metodologie výzkumu**

Tato kapitola se opírá o poznatky, které jsem objasnila v teoretické části této práce a je koncipována jako kvalitativní šetření. Zaměřím se zde na uvádějící učitele, kteří začínajícím učitelům pomáhají.

Pomocí rozhovorů s nimi budu zjišťovat, jaký je jejich pohled na připravenost začínajících učitelů a v jakých oblastech u nich spatřují největší mezery. Zda tedy pocity začínajících učitelů o jejich připravenosti na roli učitele zanalyzované v teoretické části korespondují s názorem uvádějících učitelů, či nikoliv. Zaměřím se především na témata, která začínající učitele trápí, a také na to, jakým způsobem uvádějící učitelé začínající učitele podporují.

### **Cíl práce**

Cílem výzkumné části je zjistit pohled uvádějících učitelů na profesní připravenost začínajících učitelů na 1. stupni základních škol a zároveň identifikovat oblasti, ve kterých si jsou začínající učitelé na 1. stupni základních škol z pohledu uvádějících učitelů nejméně jistí.

Výsledky této výzkumné práce mohou obohatit problematiku vstupu začínajících učitelů do pracovního procesu z jiného pohledu a sice z pohledu uvádějících učitelů. Uvádějící učitelé jsou velmi důležitými osobami, dokonce snad hlavními osobami pro správný start začínajících učitelů. A tak je logické zajímat se o jejich pohled a zahrnout jej do celkové problematiky.

Význam tohoto výzkumu vidím také v personální rovině. Jeho výsledky mohou podstatně zlepšit osobní přípravu začínajícího učitele na vstup do pozici učitele na 1. stupni základní školy. Když bude začínající učitel dobře informovaný o možných komplikacích, může se na ně lépe připravit. Na druhé straně tyto výsledky může začínající učitel v praxi vnímat jako kolegiální podporu z hlediska toho, že „v tom není sám“ a problémy, které řeší, řeší i jiní začínající učitelé.

Další význam spatřuji také v rovině praktického přínosu pro rozvoj škol. Výsledky výzkumu poskytnou základním školám poznatky, o něž se mohou opřít při přípravě programu začlenění začínajícího učitele do pracovního procesu a navrhnout tak adekvátní podporu v této nelehké fázi jeho profesního života.

## **Výzkumný problém**

Výzkumný problém, který zde zamýšlím studovat, představuje pohled uvádějících učitelů na profesní připravenost začínajících učitelů na roli učitele na 1. stupni základní školy s důrazem na identifikaci problémových oblastí.

## **Výzkumné otázky**

V mém výzkumu si kladu tyto následující výzkumné otázky:

1. Jaké problémové oblasti vnímají uvádějící učitelé u začínajících učitelů?
2. Jak dobře jsou dle uvádějících učitelů začínající učitelé připraveni na školní realitu?
3. V jakých otázkách či oblastech uvádějící učitelé pomáhají začínajícím učitelům nejčastěji?

## **Celkový přístup a jeho zdůvodnění**

S ohledem na cíl a zaměření práce jsem zvolila kvalitativní výzkum, aby byla zaručena analýza příčin, vztahů a závislostí u zkoumaného jevu. Kvalitativní výzkum se „snaží jít do hloubky zkoumaných jevů. Tyto jevy začleňuje do širšího kontextu. Výzkumník se v kvalitativním výzkumu snaží co nejvíce sblížit s pozorovanými subjekty.“ (Šprtová, 2015, s. 22).

Pro potřeby tohoto výzkumu zde zmíním jednu z definic kvalitativního šetření, která splňuje všechny charakteristiky obsažené v tomto výzkumu: „Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 17)

Výzkumnou strategií byl zvolen hloubkový rozhovor s uvádějícími učiteli, který umožňuje získat komplexní pohled respondentů na sledované téma. (Švaříček & Šedřová, 2007) Konkrétně byl použit polostrukturovaný rozhovor. Jeho jednotlivé okruhy byly odvozeny od formulovaných výzkumných otázek podle pyramidového modelu, „kde je základní výzkumná otázka (ZVO) nejprve rozložena na specifické výzkumné otázky (SVO) a tyto

specifické otázky jsou potom dále rozloženy do otázek tazatelských (TO)“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 166)

### **(1. ZVO) Jaké problémové oblasti vnímají uvádějící učitelé u začínajících učitelů?**

→ (SVO) Jaké problémy začínající učitel nejčastěji řeší se svým uvádějícím učitelem?

- (TO) Dokázal bys vybrat oblast, která byla pro začínajícího učitele nejtěžší?
- (TO) Čeho se nejčastěji týkaly dotazy začínajících učitelů?
- (TO) Zkus vyjmenovat témata, která jste spolu nejvíce řešili v rámci konzultací.

### **(2. ZVO) Jak dobře jsou dle uvádějících učitelů začínající učitelé připraveni na školní realitu?**

→ (SVO) S jakými schopnostmi a zkušenostmi přicházejí začínající učitelé ze studia na vysoké škole do praxe?

- (TO) Je nějaká oblast, na kterou jsou podle tebe začínající učitelé dobře připraveni v rámci studia na vysoké škole?
- (TO) Je naopak nějaká oblast, na kterou podle tebe začínající učitelé ze studia na vysoké škole dobře připraveni nejsou?

→ (SVO) Jak bys charakterizoval osobnost začínajícího učitele?

- (TO) Co je podle tebe pro osobnost začínajícího učitele charakteristické?
- (TO) Jak se začínající učitel projevuje v neznámém kolektivu?

→ (SVO) Je začínající učitel pro kolektiv školy, do které nastupuje spíše přítěž nebo přínos?

- (TO) Je něco, co bys na začínajícím učiteli vyzdvihl?
- (TO) Má začínající učitel pro školu, kde začíná, nějaké přínosy?

→ (SVO) Je nedostatek praktických zkušeností důvodem pro odchod začínajícího učitele z této profese?

- (TO) Stalo se ti, že začínající učitel střet s realitou neustál a odešel z profese?
- (TO) Měl jsi někdy pocit, že chce začínající učitel z nějakého důvodu opustit tuto profesi?

### **(3. ZVO) V jakých otázkách či oblastech uvádějící učitelé pomáhají začínajícím učitelům nejčastěji?**

→ (SVO) V jakých oblastech jsi začínajícím učitelům radil nejvíce?



- (TO) Kterých témat se nejčastěji týkaly tvé rady začínajícím učitelům?
  - (TO) Jaké své znalosti a zkušenosti jsi při podpoře začínajících učitelů využil nejvíce?
- (SVO) Jakým způsobem uvádějící učitelé pomáhají začínajícím učitelům?
- (TO) Jak často jsi se se začínajícím učitelem stýkal?
  - (TO) Jakou formou probíhala vaše spolupráce?
  - (TO) Co vše zahrnovala tvá podpora?
  - (TO) Byly vaše konzultace pravidelné?
- (SVO) Co uvádějící učitelé doporučují začínajícím učitelům?
- (TO) Co bys na základě zkušenosti s uváděním začínajícího učitele doporučil jiným začínajícím učitelům?
  - (TO) Vysledoval jsi v průběhu své podpory něco, co začínajícím učitelům opravdu pomáhá?

Tato rozsáhlá příprava měla za cíl uspořádat si myšlenky, abych měla jasno v tom, na co se chci ptát a za jakým účelem se na to budu ptát. Konečná verze přípravy na rozhovor se od této liší především v pořadí otázek. Příprava polostrukturovaného rozhovoru, který byl při rozhovorech použit, je přiložena v příloze této práce. Součástí jsou i úvodní otázky, které měly za cíl seznámit se s účastníkem výzkumu a dát najevo svou empatii.

Rozhovor s respondenty trval v rozmezí čtyřiceti minut až jedné hodiny. Všechny rozhovory byly uskutečněny v termínu 22. – 25. 3. 2021. Dva z nich proběhly při osobním setkání na dané škole a jeden rozhovor proběhl online prostřednictvím videohovoru v aplikaci Teams. Přítomná jsem byla pouze já, jakožto výzkumník, a respondent. Na začátku každého rozhovoru respondent uděluje souhlas s použitím jeho výpovědi do tohoto výzkumu a já v roli výzkumníka se zavazuji, že poskytnuté informace nebudu poskytovat třetím osobám, ani je využívat k jiné své činnosti. Všichni respondenti se výzkumu zúčastňují anonymně, proto byla jejich jména náhodně nahrazena, změněna.

### **Výběr účastníků výzkumu a jeho zdůvodnění**

Pro tento výzkum jsem hledala školy, které by byly ochotné se do výzkumu zapojit. Vzhledem ke svým možnostem, jsem oslovila školy ve svém blízkém okolí. Nakonec jsem

své šetření zaměřila na uvádějící učitele v rámci jedné základní školy, a to hned z několika důvodů:

- zajištění hlubších poznatků o dané škole díky plnému časovému nasazení,
- navázání lepších vztahů s respondenty,
- platná proti-epidemiologická opatření, která se promítla do všech sfér života.

Vycházím z předpokladu, že nelze zkoumat postoje a názory uvádějících učitelů bez zaznamenání kontextu, kde tyto názory vznikají. Proto zde uvádím i stručnou charakteristiku základní školy, na níž vybraní respondenti pracují.

Do mého výzkumu se zapojila městská škola, kterou lze charakterizovat jako vyhledávanou a snadno dopravně dosažitelnou i pro žáky z blízkých vesnic. Vybraná základní škola se nachází v sídlišti na okraji okresního města. Snaží se být školou otevřenou rodičům, žákům, učitelům, zaměstnancům školy a příznivcům školy. Navštěvuje jí celkem 651 žáků, zaměstnává celkem 88 pedagogických a 22 nepedagogických pracovníků. Paní ředitelka má dvě zástupkyně – jednu pro 1. stupeň a druhou pro 2. stupeň. V každém ročníku jsou tři třídy. Škola disponuje jednou budovou o třech spojených pavilonech, kterou postupně rekonstruuje. V areálu školy se nachází hřiště s několika plochami ke sportovním aktivitám. Žáci mají možnost navštěvovat školní družinu, která má celkem 8 oddělení. Vedení školy podporuje své zaměstnance v dalším vzdělávání výzvou a nabídkou volna k samostudiu. Studujícím učitelům nabízí pravidelné konzultace ve školním poradenském pracovišti, účast na vzájemných hospitacích a také je podporují přidělením uvádějícího učitele. Především díky tomuto zjištění se tato základní škola dostala do mého výzkumného šetření.

Konkrétní účastníky výzkumu jsem vybírala podle předem stanovených kritérií, abych dosáhla získání informací, které potřebuji. Výchozí kritéria pro výběr jsou:

- učitel 1. stupně základní školy
- praxe v oboru víc než 8 let
- v posledních 5 - ti letech alespoň jednou v roli uvádějícího učitele

Na škole bylo celkem pět pedagogických pracovníků, kteří těmto stanoveným kritériím vyhovovali. Po jejich oslovení jsem ale zjistila, že dva z nich sice byli uvádějícím učitelem, ale nejednalo se o uvádění začínajícího učitele, nýbrž o učitele s praxí, který na jejich školu

přešel z jiné základní školy. Do svého výzkumu jsem tedy nakonec zahrnula hloubkové rozhovory pouze se třemi respondenty.

Jak už jsem zmínila, všichni, od nichž sesbíraná data dál analyzuji, splňují předem daná kritéria. I přesto se ale od sebe v některých charakteristických rysech liší.

*Nejdelší praxi v délce 40 let má respondentka Hanka, která za svou profesní dráhu učitelky vystřídala 4 různá pracoviště – základní školy a uváděla celkem 5 začínajících učitelek.*

*Druhou nejdelší praxi v délce 20 let má respondentka Lucie, která má původně vystudovaný obor Český jazyk a literatura pro 2. stupeň, ale po mateřské dovolené si dodělala kvalifikaci na 1. stupeň a už na něm zůstala. Pracuje nyní na druhé základní škole a celkem uváděla 2 začínající učitelky.*

*Nejkratší praxi v délce 9 let má respondentka Štěpánka, která nyní uvádí svou 1. začínající učitelku. Působí teď na třetím pracovišti.*

Vzhledem k různě dlouhé praxi a různému počtu uváděných začínajících učitelek je možné předpokládat, že se pohledy jednotlivých respondentek budou nejspíš rozcházet, a i jejich spolupráce se začínajícími učiteli, potažmo začínajícími učitelkami, bude různá.

### **Záznam a analýza dat**

Samotným polostrukturovaným rozhovorům předcházelo rozhlížení se v terénu, tedy v autentickém prostředí vybraných respondentek. Součástí byly krátké, spontánní rozhovory s několika pedagogickými pracovníky dané školy.

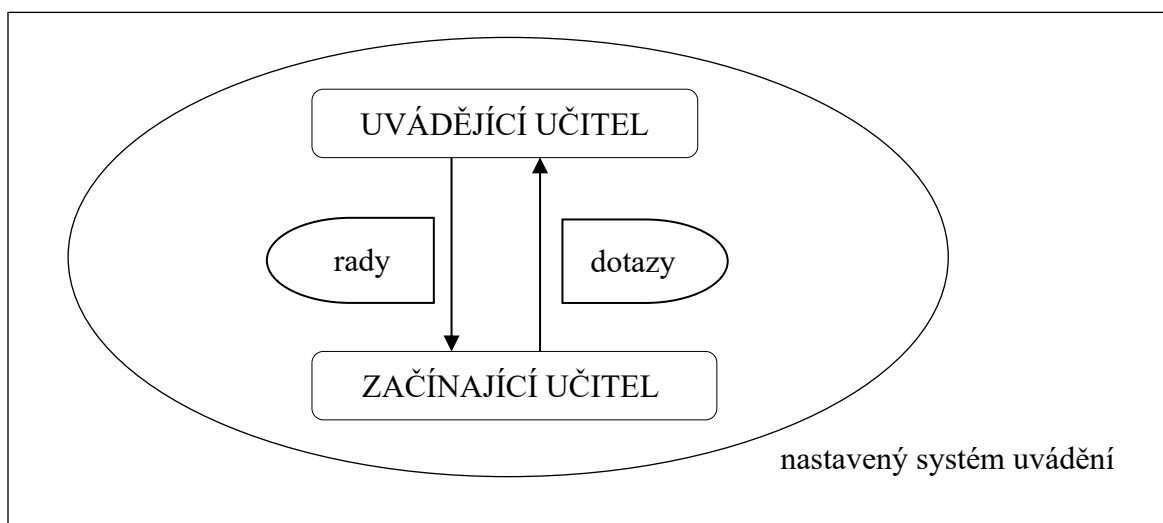
Polostrukturované rozhovory s respondentkami byly nahrávány a nahrávky byly přepisovány do programu NVivo. Dále byly výpovědi jednotlivých respondentů technikou opětovného kódování analyzovány, a následně zpracovány v programu Word. Opětovné kódování znamená, „že se po skončení kódování výzkumník vrátí k začátku již okódovaného textu a zkusí si jej znovu okódovat. (...) Další varianta opětovného kódování je vzít si několik ústředních kódů, projít si všechny jejich výskyty a zjistit, jestli je možné citace podřadit pod jeden společný kód.“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 42) K přepisu nahraných rozhovorů a k jejich prvotnímu okódování došlo v období 1. – 11. 4. 2021. Opětovné okódování, kdy jsem pracovala podle druhé varianty a vzala tedy několik ústředních kódů,

kteře jsem se snařila dle jejich vřskytů pořadit pod společný kůd, bylo provedeno s větřím časovřm rozestupem, a to v termřnu 23. – 25. 4. 2021.

## **1.1 Analřza a interpretace vřsledků**

V tēto kapitole se pokusřm deskriptivnřm zpřsobem vylořit zřskanř data za pouřitř tzv. techniky vylořenř karet (řvařřček & řeřovř, 2007). Jednř se o techniku, při kterē vřzkumnřk vzniklē kategorie pomocř otevřenēho kůdovřnř utřřidř do linky či nējakēho obrazce a na zřkladē toho sestavř text, ve kterēm se promřtnou obsahy tēchto kategoriř. „Nenř přitom nutnē, aby do vřslednē analřzy vstoupily vřechny kategorie, kterē jsme vytvořili – mřžeme si vybrat jen nēkterē z nich, a to podle toho, do jakē mřry se vztahujř k nař vřzkumnē otřzce, a takē podle toho, jakř je mezi nimi vzřjemnř souvislost. (řvařřček & řeřovř, 2007, s. 226)

Pro lepřř přehlednost v nřsledujřcřm textu zde uvřdřm kostru analytickēho přbēhu. Osobnost zařřnřjřcřho uřitele je specifickř svou energiř, vysokřmi nřroky na sebe sama a velkřmi oēkřvřnřmi od okolř. Dřky tomu vnřřř do zabēhnutēho systēmu v uřitelskēm sboru novř pohled na vēc. Na druhē stranē jsou ale zřjemē jeho kompetentnř mezery. Pomocnou ruku mu k řeřenř nenadřlřch potřřř poskytuje uvřdējřcř uřitel přstřednictvřm nastavenēho systēmu uvřdēnř. Přavē tento zpřsob podmřňuje aktivitu zařřnřjřcřho uřitele při aklimatizovřnř v profesnř roli uřitele i vzřjemnou schopnost sdřlet a celkovou otevřenost mezi zařřnřjřcřm uřitelem a uvřdējřcřm uřitelem. V rřmci uvřdēnř spolu zařřnřjřcř a uvřdējřcř uřitel řeřř aktuřlnř otřzky z oblastř třkajřcř se: vřuky, organizačnřch a administrativnřch zřleřitostř a takē přace se třřdou.



Obrázek 1: Schéma zobrazující vztah mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem

### 1.1.1 Osobnost začínajícího učitele

Uvádějící učitelé hovoří o začínajících učitelích jako o energiích a představami vybaveném jedinci, který do zaběhnutého školského systému přináší nové vize. *„Zase ten začínající učitel přijde a má v sobě spoustu nových informací, které dostal na té vysoké škole a rád by je jakoby, použil do té praxe. Takže já bych řekla, že ten učitel, který tam přijde z té vysoké školy, tak je pro toho svého zavádějícího učitele, který už v té praxi určitou dobu je, i takovou inspirací. Že mu zase prostě otevře svět: “hele, ale tohleto bysme mohli zkusit a uvidíme, udělat to tak..“ (Štěpánka)*

Tyto vize jsou však často velmi teoretické a začínající učitel má pocit, že mu budou fungovat za každou cenu. Má na sebe i své okolí vysoké nároky a bez podpory uvádějícího učitele by mohl zažít velký neúspěch. *„Myslím si, že je z toho studia nabašenej a myslí si, že to musí všechno zvládnout, a praxe je úplně jiná. Prostě fakt vycházet z toho kolektivu, z těch dětí a usměrňovat ho.“ (Hanka)*

Vzhledem k tomu, že začínající učitel ještě nemá tolik praktických zkušeností, nedokáže tak dobře pracovat s daným kolektivem žáků a přizpůsobovat své teoretické znalosti praktickému poli. *„Musí ho člověk třeba na jednu stranu třeba jakože brzdit, aby jako řekl: “hele musíš na to jako pomalu, nejdřív ty děti musíš naučit tohleto, támhleto, pak teprve můžeš použít zase až ten další postup“.“ (Štěpánka)*

Svým nasazením a energií jsou ale začínající učitelé velmi charakterističtí a lehce tím inspirují své kolegy, kteří o to mají zájem. „*Což je trochu inspirace pro učitele, co již učí nějakou dobu.*“ (Štěpánka)

Dochází zde tedy v ideálním případě k oboustranné inspiraci a sdílení, které posouvá oba zúčastněné. „*Takže já si myslím, že pokud si ty dva, jakože sednou, tak vzájemně inspirují jeden druhého, což je dobře.*“ (Štěpánka)

Role učitele je náročná především proto, protože je velmi celistvá a nelze jí nabývat postupně. Začínající učitel má na starost všechny aspekty své profesní role hned od začátku výkonu své profese. Po dotazu v rozhovoru, zda je nějaká oblast pro začínajícího učitele v úplném začátku jeho profesní dráhy nejtěžší, odpověděla jedna z respondentek takto: „*Nejde úplně něco vypíchnout, vše se vším souvisí a je toho moc pro toho začínajícího učitele. Přizpůsobit se chodu školy, to je velká věc. Nikdo ti neustoupí, do toho pracovat s dětmi, a i s rodiči. To jsou tři věci, tři skupiny, které ty musíš skloubit všechny dohromady. Nedokáží nic vypíchnout – je to komplexní.*“ (Hanka)

Z toho vyplývá, že začínající učitel nemůže být hned zprvu stoprocentní a má vlastně i právo na to, dělat chyby. Je však potřeba, aby po svém boku někoho, kdo mu jeho chyby pomůže napravit a v návaznosti na to se z nich poučit. Jedna z respondentek uvedla, že při svém prvním uvádění musela do jednání „své“ začínající učitelky zasáhnout a vyhrocenou situaci rychle řešit. „*Tak u té první, jsem do toho musela trochu zasáhnout, protože měla pocit, že musí být jako hodně přísná a hodně na ně nastartovat až, bych řekla s extrémním hodnocením a ty děti se proti předchozímu roku jednak hodně zhoršili, a druhak, tam už byl trošku problém s rodiči, že to jako nechápali. Takže jsme se snažili si vyjasnit, že přísnost ano, ale že to chce nastavení, nějakou hranici.*“ (Lucie)

V tomto případě zřejmě chyběla správná komunikace hodnocení žáků mezi učitelkou, žáky a rodiči. Po nastavení pravidel hodnocení a dohodnutí tohoto nastavení se všemi dotýkajícími aktéry se problém vyřešil.

## Kompetentní mezery

Respondentky uvedly mezi problémové oblasti administrativu spojenou s třídnictvím na 1. stupni ZŠ, dále pak kázeň, respektive nekázeň ve třídě a také individuální práci, která vychází z toho, že se učitel ve třídě setkává s různými typy žáků a podle toho musí reagovat.

Respondentka Lucie zároveň při rozhovoru uvedla možné řešení s problémovou oblastí administrativy: *„Myslím si, že by stálo za to, těm učitelům ukázat, že existují bakaláři. Takhle vypadá katalogový list, takhle se to dělá. Mám pocit, že by pak učitel přišel s daleko větší jistotou dělat třídního. Je hodně věcí, které ten třídní učitel na začátku roku musí vyplnit, udělat a nikdo mu to vlastně dle mého neukázal.“* (Lucie)

Dále myšlenku rozvádí a komparuje ji s dovednostmi zkušených, nebo zkušenějších učitelů a učitelek: *„Ze začátku ona [začínající učitelka – pozn. autora] byla stále v časovém skluzu, protože my jako zkušený víme: „ted' si musím udělat tohle, vyplnit tohle a nesmím to odkládat do termínu, který dalo vedení“, protože se to pak nestihá. Takže, vůbec ten průběh školního roku, že je tam zátěž v září, v pololetí a na konci školního roku.“* (Lucie)

Respondentka Hanka se vyjádřila takto: *„No, možná ta kázeň, ale že by to bylo nějak markantní, to říci nemůžu, protože opravdu, co jsem okolo sebe měla ty lidi, až na tu jednu, která sice neměla problémy s kázní, ale ona sama neměla tu kázeň v sobě, aby se zodpovědně připravovala. Taky ta ve školství už vůbec není. Tam to byl ztracený čas. Ten, kdo chtěl, většinou se fakt ty lidi ptali, protože ve třídě ti nastane nějaká situace, kázeňská a ty nevíš, jak se k tomu postavit a je dobrý se o tom zmínit, nějak kolegyním, ne jenom té uvádějící učitelce, protože tu budeš mít rok a pak to končí. Prostě řešit to, ptát se. Stalo se mi tohle a tohle, vyřešila jsem to takhle a takhle. Jak bys to udělala ty?“* (Hanka)

Za problémovou oblast sice označila udržení kázně ve třídě, ale dle jejích slov tomu tak nebylo u všech „jejích“ začínajících učitelek. Vidíme tu určitou spojitost tohoto problému s osobností, s povahou konkrétní začínající učitelky. Zároveň v komparaci s ostatními začínajícími učitelkami, které respondentka uváděla, vnímáme jakousi nechut' na tomto problému pracovat a překonat ho. Základem pokroku a úspěchu začínajícího učitele se zde jeví jeho aktivní zapojení, iniciování rozhovorů a konzultací, aktivní řešení problémů.

Více tato respondentka poukázala na neschopnost spravedlivosti a férovosti začínajícího učitele vůči všem žákům ve třídě. V množství myšlenkových procesů, které začínající učitel ještě nemá zautomatizované se podle respondentky může stát, že tento aspekt výuky začínajícímu učiteli uniká. Hlavním problémem v této situaci označuje respondentka schopnost začínajícího učitele přijmout individualitu žáka a být schopen pracovat se všemi žáky se stejným zaujetím. „*Srovnat se s tou individualitou toho dítěte, myslím si, že je v začátku nějaká ta objektivnost, nezasednout si prostě na nějaké to dítě, protože to je svým způsobem taky umění, protože vždycky se najde ve třídě někdo, kdo ti úplně nesedí. Takže umět hrát férově na všechny děti, aby to nevyčítily. Ten začínající učitel má spoustu věcí, na které musí myslet, takže to spouště začínajícím učitelům prostě uniká. No a nastavit si tak nějak ne moc přísně a opravdu ukázat těm dětem tu vlídnou tvář, to kamarádství. To si myslím, že je pro toho začínajícího učitele také strašně těžké.*“ (Hanka)

V závěru upozorňuje také na optimální nastavení klimatu ve třídě pomocí nastavení fungujících pravidel, které učiteli dovolí ukázat svou lidskost. To vše ale nemůže zvládnout začínající učitel hned, je zapotřebí dozrát a nalézt své způsoby skrze praxi. „*Já si myslím, že je to přímo o té praxi, protože nebyl denodenně mezi těmi dětmi a je to pro něj první kontakt, takže tam nemá jenom ty děti, kdy chodil na ty praxe na vysoké škole, ale už musí jednat i s těmi rodiči. Už tam fakt jako učitel stojí sám za sebe a tady na to si myslím, že ho ta vysoká škola ani nemůže připravit, že to vlastně získá zase tou praxí.*“ (Štěpánka)

### **Přínosy pro uvádějící učitele**

Začínající učitel přišel dle respondentek do praxe s menšími praktickými zkušenostmi, ale na druhé straně dobře vybaven teoretickými znalostmi ze studia na vysoké škole. O mnoha oblastech si udělal svou představu a s tím se snaží pracovat. Důkazem je tvrzení respondentky Lucie: „*Pak u té druhé, tak tam jsme byli naprosto v souladu a spíše jsme konzultovali doplňující, třeba slovní hodnocení, nebo sebehodnocení těch dětí. Takže ona měla taky nápady a ptala se co děláme my. Tu jsem měla loni, takže vlastně z té školy přišla hodně vybavená těmi zajímavými nápady.*“ (Lucie)

Velkým přínosem i pro sebe samou vnímala respondentka Lucie skutečnost, že začínající učitelka byla vybavena zkušenostmi s různými webovými aplikacemi. V době distanční výuky se tak stala začínající učitelka pro své kolegyně, které lze označit za zkušené učitelky,



velmi nápomocnou. „*Různé webové aplikace a nápady. To, co jsem já si ořukávala pokusem, omylem, tak to bylo vidět, že tam [na vysoké škole – pozn. autora] jim bylo ukázáno a že s tím pracovali, takže to pak i ona ukazovala mě. Třeba i tohle online prostředí Teams apod. Tam přišla hodně vybavená. Pak i hodnocení, sebehodnocení, je vidět, že se na to ta fakulta začíná zaměřovat a že tam je spousta nápadů. Taky takové různé učební metody. Myslím si, že se to oproti mému studiu hodně posunulo.*“ (Lucie)

Respondentky Lucie i Štěpánka uvedly v oblastech přínosu a dobrého vybavení z vysoké školy právě práci s webovými aplikacemi a ICT technikou. U Štěpánky zaznamenávám také důraz na kvantitu získaných teoretických znalostí, které začínající učitel touží při výuce použít: „*Ten učitel z té vysoké školy přijde a má jakoby velký ten obzor. Tam mu bylo vysvětleno spousta, jakože věci a teorií, které on chce jakoby využít při té své výuce.*“ (Štěpánka)

### **1.1.2 Nastavený systém uvádění**

Formy spolupráce mezi uvádějící učitelkou a začínající učitelkou byly dle výpovědí respondentek podobné. Zahrnovali především konzultace na aktuální témata a hospitace.

„*Úplně nejčastěji to byly konzultace. Sedli jsme si, dali kávu a probírali jsme. Já jsem i po nich vždycky chtěla, aby si sepisovali neakutní věci, co je postupně napadali. Hlavně ta druhá paní učitelka, ta to měla perfektně sepsané, a tak nějak jsme to procházeli, abych jí já nevnucovala nějaké myšlenky, co už třeba ví apod. Takže tam tohle probíhalo. Někdy v písemné formě, tak jsme si napsali, nebo zavolali.*“ (Lucie)

„*Chtěli chodit ke mně a tím že jsem vlastně já jsem to spíš řešila v tom začátku tak, že jsem si říkala. Já sama, hele zítra budu dělat tohle a tohle a chci to dělat takhle a takhle. Jo, že jsem prostě dávala už já rady, ale jestli to ten dotyčný dělal, to už jsem já nezjišťovala, nebo se to ke mně dostalo zpětně.*“ (Hanka)

„*Tak já si myslím, že nejvíc jsou to určitě ty hospitace v té třídě. Kdy tam přijdeš, není to o tom, že bys ho chtěla zbytečně nějak potápět, nebo něco, ale jdeš mu tam jakoby poradit, jdeš mu tam říct svůj názor, co by mohl udělat jinak a co by tam mohl použít jinak třeba v té hodině. Takže to si myslím, že se nejvíc naučí a já jsem se takhle také nejvíc naučila.*“ (Štěpánka)

V čem se ale respondentky rozcházejí je míra, s jakou se se „svou“ začínající učitelkou setkávaly. U respondentky Hanky jsem zaznamenala velký důraz na pravidelnost a aktivitu i ze strany uvádějího učitele, a to především na počátku uvádění. Kdežto u respondentky Štěpánky z výpovědi vyplývá spíše nahodilost setkávání podmíněna především aktivitou začínající učitelky a jejími aktuálními problémy.

*„Myslím, že ze začátku s tím začínajícím učitelem je třeba se denodenně scházet a ptát se ho na ten názor: „Jak se ti dneska děti jeví? Co jste dělali? Jak si to dělala? Co si myslíš, že se ti povedlo?“. Chce to skutečně ze začátku těch 14 dní scházet denně. Pak už třeba 2x týdně, 3x týdně a stále to prodlužovat. Pak už ten začínající učitel bude získávat více a více zkušeností. Najednou zjistí, že už mu to plyne, že už mu to navazuje z hodiny na hodinu, ale ze začátku to každodenní krátké popovídání si, nemusí to být hodinu, stačí chvíli, ale je to strašně důležitý.“ (Hanka)*

*„To setkávání my nemáme pravidelný, ale asi je to hodně si myslím i mnou, protože já ve škole nezůstávám zas až tak dlouhou dobu. Víš, abychom si potom třeba odpoledne sedli a nějak se o tom pobavili, abychom to brali nějak systematicky.“ (Štěpánka)*

Respondentku Lucii můžeme přiřadit dle její výpovědi spíše k prvnímu typu uvádění, neboť i její nastavená spolupráce při uvádění vykazuje pravidelnost, která se s přibývajícimi zkušenostmi začínající učitelky zužuje na setkávání dle potřeby až úplně vymizí. *„Ze začátku, s tou první paní učitelkou, jsme to měli nastavené, když jsme měli v týdnu společnou volnou hodinu, tak jsme jí využili k řešení toho, co si sepsala, co potřebovala. Když byla po čtvrtletí už zaběhnutá, tak jsme to dělali jen když potřebovala. Už to nebylo potřeba tak často.“ (Lucie)*

Od způsobu nastavení uvádění uvádějí učitelkou se pak odvíjí i to, co vše spolu uvádějí učitelka a začínající učitelka řeší, sdílí a jakým způsobem se v tomto vztahu vzájemně podporují. To se dle získaných dat snažím ilustrovat v níže uvedené tabulce pro lepší přehlednost.

délka praxe uvádějící učitelky	četnost setkávání/konzultací	řešené oblasti	způsob podpory
20 a více let	pravidelné	denní, případně týdenní problémy a zhodnocení	systematický – postupně se podpora uvádějící učitelkou snižuje na minimum
méně než 10 let	nepravidelné	aktuální problémové otázky	nesystematický, chaotický – podpora podle potřeby po celý školní rok

### Hospitace

Výše zmíněné hospitace jsou dle respondentek nedílnou součástí uvádění. Vzájemné hospitace v hodinách byly buď pravidelné, nebo dle potřeby uvádějící učitelky či začínající učitelky. Zároveň je to jedna z forem podpory, kterou na této základní škole vyžaduje vedení školy a kontroluje ji. *„Určitě, to i vedení vlastně chce. Já nerada si jako sednu do třídy, to mi připadá, že tu učitelku musím ještě více vystresovat, tak já jsem to pojala formou, že jsem se zapojila do výuky. Třeba jsem pomáhala se skupinovou prací, nebo tam měla žáky, která byla cizojazyčná a neměla tam tu spolužačku, která by jí překládala. Takže jsem udělala jakoby asistentku, čímž jsem vlastně viděla tu hodinu a zároveň jsem trošku pomohla a nebyla jen takový stresující prvek, co jen sedí a kouká. Právě i ona, když se šla podívat na mé hodiny, tak se snažila také zapojit a skupinkám pomoci a zároveň viděla, jak ta hodina probíhá.“* (Lucie)

Dvě z respondentek se na hospitaci u začínající učitelky nijak výrazně nepřipravují a jdou se prostě podívat na celkové vedení hodiny.

*„Protože nejsem zástupkyně, tak já tam jdu prostě, abych zhodnotila tu hodinu. Tak jak se mi to jeví, co bych udělala jinak, a pak to zkrátka řeknu.“* (Hanka)

*„Soustředím se celkově, jako na tu hodinu. Není jako vysloveně něco, na co bych se tam zaměřovala.“* (Štěpánka)

Třetí respondentka má svůj systém a pokaždé se jde dle jejích slov podívat na jiný aspekt výuky: „*To jsem měla promyšlené, protože na každé hodině jsem se šla podívat na něco jiného. Na té první jsem se šla podívat na stavbu hodiny, jestli tam je nějaká ta motivace úvodní, jestli je tam nějaký závěr, reflexe té hodiny. Potom v té další jsem se zaměřovala na ty odborné věci, to byla čeština. Vyskytli se tam nějaké chyby, a to jsem se snažila, ne opravovat, ale ukázala jsem jí, kde lze najít řešení, aby si to mohla dopředu promyslet.*“ (Lucie)

Dále pak po domluvě hospitovala i s jiným cílem dle potřeby začínající učitelky: „*Ještě v jedné hodině jsme se domluvili, že se podívám na její skupinovou práci, tak tam jsem se zaměřila na způsob té skupinové práce, jestli se tam dělá všechno to, co se tam dělat má.*“ (Lucie)

### **Sdílení**

Doplňkem k hospitacím je i vzájemné sdílení. Uvádějící učitelky dle výpovědí často sdílí se začínající učitelkou náměty do výuky, nápady pro práci se třídou i didaktické vychytávky.

„*Vzájemně si říkáme, co jak jsme dělali a jak to fungovalo. Vlastně dodnes nejsem sama v tom poli, ale že jsme v té paralelce, tak spolupracujeme, ale ne s každým to jde.*“ (Hanka)

„*Také se podělit o to, co se mi neosvědčilo a také různé složení třídy, protože já už jsem jich taky měla x. Občas jsou tam méně chytré děti, jak třeba pracovat s tímto, protože ty děti jsou opravdu různorodé a tak podobně. Nejvíce jsem předávala vlastní zkušenosti a trochu teda tu odbornost, protože tam říkám teda v té češtině mám pocit, že mám co předat.*“ (Lucie)

„*Takže jsou to takový jako spíš didaktický rady a vychytávky, ale to jsou ty věci, který člověk získá až s tou praxí.*“ (Štěpánka)

Na druhé straně ne vždy byly tyto jejich rady přijaty. Záleží na tom, zda konkrétní začínající učitelka o rady zkušenějších stojí či nikoliv. „*Já jsem nikdy nikoho do ničeho nenutila. Vždycky jsem to nastavila tak, že chceš-li, přijď. Ono to nucení většinou není dobrý. Je to, nechat to na dobrovolnosti toho druhého, buďto má zájem, chce se něco naučit, anebo si tolik věří, že si řeknou: “nade mně není“. A takový jsou, měla jsem okolo sebe spoustu lidí, a tak to prostě je. Měla jsem třeba jednu, která přišla třikrát a pak už ne.*“ (Hanka)

Při dotazu na to, co je podle nich pro začínající učitelku nejefektivnější podpora, co jim skutečně nejvíce pomáhá, respondentka Lucie odpověděla: „*Myslím si, že to, že mohou sdílet. Nemusí se bát říct: „vůbec nevím“. Prostě, že mají někoho a že se jim dopředu dá vědět kdykoliv si řekni a neboj se. Myslím si, že pokud ten učitel přijde do té školy nově, nikoho tam nezná, a ještě takto začíná, jak jsem to třeba měla, tak je mu to trapné, má ostych a nechce vypadat, že nic neví. Takže určitě jim dopředu dát vědět, jsme tady pro tebe a prosím ptej se, my ti to rádi předáme. To si myslím, že pro začínajícího učitele je hrozně důležité.*“ (Lucie)

Je evidentní, že při této odpovědi respondentka vychází z vlastní zkušenosti z doby, kdy byla sama začínající učitelkou. Zároveň svou výpověď logicky argumentuje, což podle mě ukazuje, že se nad dobrým uváděním zamýšlela a snaží se ho tak i praktikovat.

### **1.1.3 Dotazy začínajícího učitele**

Samy začínající učitelky občas chodily pro rady v nesnázích, nebo si připravovaly dotazy, jak uváděla respondentka Lucie, které pak spolu s uvádějící učitelkou na domluvených konzultacích probíraly. Otázky se týkaly především výuky, konkrétně stavby hodiny a toho, zda učí v souladu s tematickým plánem.

„*(..) taková ta nejistota ve stavbě hodiny. Jestli něčeho tam není moc a něčeho málo. Samozřejmě jsme hodně konzultovali osnovy, osnovy, prostě RVP a ŠVP, jestli jsme v souladu a „témaťák“ a jestli prostě něčeho neděláme jakoby moc a někde zase nejdou jakoby moc pomalu a moc rychle. Takže na tohle se dost jako ptali. Spíš jako jsme si řekli, co ty děláš teďka ve tvé třídě a jestli jsem pozadu, nebo jestli teda jakoby jsou tak nějak v souladu.*“ (Lucie)

„*Tak vždycky se třeba zeptá, co já v tu chvíli dělám, jak to dělám.*“ (Štěpánka)

Nebo se dotazovaly na organizační záležitosti, které souvisí s vedením třídnictví.

„*Určitě to byla ta administrativa a vůbec vedení, tady ty úřední všechny věci. Tak jako samozřejmě nepředpokládám, že by vysoká škola učila práci s bakalářema, nebo tak. Takže občas takový ty vychytávky, co my zkušenější už jako jsme si navzájem... I když teda musím říct, že jsme si to taky jako pokusem, omylem jakoby, většinou zjistili, ale potom už to člověk rád předá, aby to ten další nemusel prostě lovit a zjišťovat jakoby znovu sám.*“ (Lucie)

*„Organizační věci, co se týče té školy, protože každá má jinej systém, kde se, co zapisuje... Vysvědčení.“ (Štěpánka)*

Občas se na uvádějící učitelky obracely s prosbami o radu, jak řešit konkrétní situaci s žákem: *„Mám tohle řešit s vedením, mám tohle řešit sama?“, spíše jak si poradit v té třídě. Tak tohle jsme třeba konzultovaly, nebo jak bych postupovala v nějakém konkrétním případě, kde to nebylo tak jednoznačné, jako že ano, výchovnou komisi. Tam ale bylo evidentní, že tam je v té rodině problém a že výchovná komise nic nespraví, tak jsme třeba konzultovali, co vymyslet. Jak to dítě podpořit,“ (Lucie)*

Respondentka Lucie zmínila také dotazy týkající se odborných věcí, hlavně tedy v rámci předmětu český jazyk, neboť jak sama uvedla: *„Já jsem jako češtinářka, pak jsem si dodělala první stupeň, takže jsem jim toho mohla dát trošku víc, té češtiny.“ (Lucie)*

Zde respondentka porovnává své studijní zkušenosti ze studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a oboru Český jazyk a literatura, který vystudovala původně. Jelikož původně vystudovala obor český jazyk, má mnoho vědomostí a tipů, které může „svým“ začínajícím učitelkám předat.

#### **1.1.4 Rady začínajícím učitelům od uvádějících učitelů**

Role učitele je velmi specifická a je vnímána spíše jako poslání než povolání. I mé respondentky si jsou toho vědomi a v rozhovorech sdílí své pozitivní zkušenosti v oblastech, které se učitele na 1. stupni ZŠ přímo týkají. Zaměřily se na oblasti, které jsou jimi vnímány jako často diskutované a sami je se začínajícími učitelkami řešily. Objevily se mezi nimi témata výuky a spojitost přístupu k žákům s osobností učitele, hodnocení žáků, komunikace s rodiči žáků a práce se třídou.

#### **Výuka a osobnost učitele**

Výuka je přímo podmíněná přístupem učitele, který vychází také z toho, jakou osobností učitel je a jaké didaktické postupy používá. Respondentka Štěpánka je přesvědčená, že role učitele na 1. stupni má základ v divadelních schopnostech učitele, kterého připodobňuje k herci na jevišti. *„To učitelský povolání je hodně spojený s takovou tou hrou, s tím divadlem, ten učitel je tam fakt nějak v roli toho herce, aby ty děti úplně jednoduše prostě zaujmul a aby jim dal nějakou tu motivaci.“ (Štěpánka)*

Sama k tomu využívá plyšovou figurku, která jí pomáhá dotvářet celý děj v hodině: „*Já tam mám toho Františka, tu figurku, toho maňásku, který toho spoustukrát něco splete, nebo neudělá dobře, a právě jim to ukazuje. Že i to, když se to dítě splete, že to není chyba, ale i tu počáteční motivaci, kdy tam prostě dojde k nějaké situaci. Třeba konkrétně to bylo, jak jsme šli poprvé nakupovat, kdy tam přišel do toho obchodu a ani nepozdravil a mluvil tam, nechci říct vulgárně, na tu prodavačku, no ale neřekl prostě ta kouzelná slovíčka atd. Takže fakt prostě něco, co je zaujme, na čem si uvědomí proč se to tak dělá. Nebo jak by se to mělo dělat jinak, aby to oni udělali lépe.*“ (Štěpánka)

Je jasné, že není možné tuto myšlenku přenést na všechny učitele a každý učitel se vůči tomuto názoru vymezí podle svého přesvědčení. Stojí však za to, zde tuto myšlenku uvést pro ukázkou různorodosti v náhledech na roli učitele. Dává nám to důkaz, že každý učitel je svým způsobem originál a sdílení nám pomáhá pochopit, jak a proč dané postupy konkrétní učitel využívá.

### **Hodnocení žáků**

K otázce hodnocení žáků Hanka uvedla, že je dobré hodnocení kombinovat a mít vždy argumenty pro dané hodnocení: „*Když máš nějaké dítě, které by mělo jen špatné známky, třeba dát jenom podpis a vyjádřit se pod to slovně. Což dneska je to výhoda, že i do toho bakaláře to můžeš vyjádřit tou zprávou. Já třeba tam dám známku, třeba pět a pak klidně těm rodičům napíšu vysvětlení známky pět a rozepíšu se. Důvod, aby ti rodiče to věděli, protože dítě to doma nepoví. Takže kombinovat.*“ (Hanka)

Je podle ní důležité využívat individuální přístup i v hodnocení: „*Brát to individuálně. Já se vůbec nebojím těm dětem říct, protože jsou děti, když jeden dostane dvojku a jeden dostane jedničku: „Paní učitelko, jak je to možný, že ten má tolik, ten dvojku a já mám jedničku?“ Jdu a vysvětlím: „ty máš na víc, ty kdyby sis to přečetl, tak máš tu jedničku také“. To musím vypíchnut a ani nečekám, až mi to řekne to dítě. „Tobě se to dneska povedlo, vidíš to, jak jsi šikovný, sice tam máš tu jednu chybu, ale...“ předtím měl třeba trojky, čtyřky a teď se mu to povedlo, tak prostě proč mu tu jedničku nedat.*“ (Hanka)

Jedině tak ukážeme pokrok toho daného žáka. Pokud budeme výsledky vždy jen porovnávat, tak horší žák zůstane vždycky horším a nikdy mu nedáme zakusit ten okamžik, kdy i on bude úspěšný. „*To, co jsem teď tady vypíchl, jsou děti, které kdyby si to přečetli, tak tam ty chyby*

*nenechá, ale tuten, ten prostě udělal maximum. Takže já ho musím ocenit, já ho potřebuji prostě dostat nahoru, aby to nebylo pořád to dítě, které je dole. Takže za známkou si stojím, dokáži si jí odůvodnit a kdyby i rodiče, rodiče porovnávají. Být na všechno připravená, na všechno musí být odpověď, protože on má tohle... Obzvláště kamarádi.“ (Hanka)*

Podobnou myšlenku sdílela i respondentka Štěpánka, která vyzdvihla především individuální přístup v hodnocení žáků kvůli motivaci k další práci a zlepšování: *„Každopádně ke každému žákovi, si myslím přistupujeme individuálně a když vím, že tam něco má špatně, že bude mít nějakou poruchu, tak vím, že mi to nikdy nenapiše úplně tak precizně jako ten žák, který prostě tam nic nemá, kde je to v pořádku. Takže vždycky se snažím k tomu žákovi přistupovat individuálně, abych ho zase tím úplně nedemotivovala a že on tam měl víc těch chyb a že dostane pětku a že tam vždycky bude mít tu pětku“.* (Štěpánka)

Zároveň jsem zaznamenala i důraz na kombinaci hodnocení se sebehodnocením. Dle respondentky Hanky tím u žáků rozvíjí jejich sebezpoznaní a sebeuvědomování: *„Tamhle máme, že děti se třeba sebehodnotí, ty smajlíky tam, máme tam kolíčky a ty děti každý den, před koncem vyučování, oni už vědí, jdou k tomu a sami hodnotí tu svojí práci za ten den. Ve všech předmětech, ať je, co je. Občas se nějakého dítěte zeptám: „proč sis to dal sem, protože oni na tom kolíčku mají jméno. Takže já se pak jdu podívat, kdo si to kam dal a pokud to dítě tady ještě chytinu, tak se zeptám a pokud ne, tak se ptám druhý den. Například: „Hele já jsem si tam všimla, ty sis tam dal mračouna, můžeš mi říct proč?“. Protože já to dítě třeba vidím úplně jinak, tak se zeptám, proč to dítě si tam zrovna dalo toho mračouna. „Protože se mi nepovedla ta výtvarka“... aha tak to jo. Protože ta výtvarná výchova byla předposlední, a to co bylo předtím, tak to dítě už takhle dalece nemyslí. Takže se ptám na důvod a snažím se to dítě nějak posilnit a říct, tohle bylo dobrý a vypíchnu, co tam je dobrý, aby to dítě fakt nesklouzlo jenom k tomu, že tam bude mít jen toho mračouna.“ (Hanka)*

### **Komunikace s rodiči**

Další zmíněnou problémovou oblastí byla komunikace s rodiči, kterou zaznamenávám u všech respondentek. Z nasbíraných dat vyplývá, že se začínající učitelky potýkaly s problémy v písemné komunikaci s rodiči žáků přes Bakaláře: *„Pak jsme řešily, jak odpovídat na nějaké nepříjemné zprávy v těch bakalářích, tak to semnou konzultovaly, jestli*



*mají odpovědět ve stejném duchu, anebo zůstat nad věcí a snažily se o nějaký smírný tón. Já se tedy vždy snažím o nějaký smírný tón, i když si teda trvám na svém, tak nejít na jejich rovinu takového toho přísného tónu. Myslím si, že když člověk najde s tím rodičem, alespoň trošku, společnou řeč, tak se jakoby lépe na věcech domluví, než když já budu ten, kdo na věcech trvá a oni si trvají na svém, tak ten kompromis prostě nenajdeme.“ (Lucie)*

Dále pak se strachem z třídní schůzky, kde jsou přítomní všichni rodiče najednou: *„Jedna měla problém se vůbec postavit před ty rodiče před celou třídu. Takže ta první schůzka u nás na škole takhle probíhá, že tam je celá ta třída. No a ona potom přišla s tím, že jí to bylo hrozně nepříjemné, tak jsem jí právě poradila individuální konzultace, že se mi to hodně osvědčilo a že tu možnost máme. To velice jako fakt přijala, byla nadšená. To jí zklidnilo, protože tam seděla jen s jedním tím rodičem a nemusela předávat informace všem najednou, celé té třídě těch rodičů.“ (Lucie)*

*„Nejenom začínající učitel. Já ještě po 30 letech, když jsem dostala kolektiv, tak tam ten strach je. Chce to klid, rozvaha, v klidu. Nestát před rodičema. Já to tak dělám s dětmi, dělám to i s rodiči, já si udělám srandičku, ale ty rodiče i ty děti dobře vědí, že ta srandička někde končí, někde je hranice. Tohleto se strašně těžko učí, ale jako tohleto prostě víceméně člověk v sobě musí mít a musí chtít.“ (Hanka)*

A také ve spolupráci s rodiči jako takové, kdy dochází k nedorozuměním, nebo k nemožnosti s rodiči adekvátně spolupracovat: *„Když člověk vidí, že se nedá domluvit ani s těmi rodiči, tak co může chtít od toho dítěte? Takže prostě je to fakt, jakože prostě na koho člověk narazí a jak s ním bude, jakože ten člověk, jakože přistupovat. Prostě já spíš jsem to dala, že vždycky když jedná s těmi rodiči, tak se snažím na nějaký, jakože přátelský úrovni.“ (Štěpánka)*

Jak v takových situacích reagovat a jednat zjistí učitel až s praxí a získáním zkušeností. Mé respondentky radí nastavit hranice a pravidla spolupráce hned na začátku a držet se jich.

*„(...) vysvětlit jim to, nebo na začátku jim to říkám, že jsou to jejich děti a ty děti mi svěřují oni do mé péče. Stejně jako oni chtějí pro ně to nejlepší, tak já to přece chci taky a od nich jediné, co potřebuji, je ta vzájemná ruka a ta spolupráce, abychom táhli za jeden provaz, aby nepřišlo dítě ze školy a neřekli: „Ježíš, zas ta hrozná učitelka ti říkala tohle...“.“ (Štěpánka)*

*„To je i to, co říkám na třídní schůzce: “Rodiče nesrovnávejte, neporovnávejte, nesrovnávejte děti, ani v rodině, sourozence. Každé to dítě je jiný. Zkuste to dítě povzbudit, netrestejte ho za špatnou známku. Nenuťte mě k tomu, abych nedávala, nebo abych s obavou dávala špatné známky. Špatná známka je to, že to dítě něco, se mu nepovedlo, nedokázalo, a to dítě potřebuje pomoci. Takže, prosím Vás, když dítě dostane špatnou známku, samozřejmě, že ho nebudete chválit a litovat, ale říct: Podívej, tohle bylo zbytečné, pojď, sedneme si. Jinak vám bude dítě tu známku zapírat. Ono musí mít důvěru, že mu s tou známkou pomůžete a pokud si nevíte rady, přijďte za mnou. Já Vám to mile ráda vysvětlím, mám konzultační hodiny. Přijďte, když se Vám to nebude hodit, napište, kdy byste mohli, já věřím tomu, že se vždycky domluvíme“. Dát jim nabídku. Tím si ty rodiče taky strašně získáš a oni ty rodiče mnohdy nevědí, oni ty rodiče ty děti přetěžují.“ (Hanka)*

Dle získaných dat by měl být učitel rodičům přístupný a otevřený. Na druhé straně musí mít jasně nastavené hranice, které mu pomůžou vytvořit prostor, který k výkonu své práce potřebuje. Zde uvedu slova respondentky Hanky, která tuto myšlenku v rozhovoru formulovala: *„Být vstřícná, ale zase umět říct: „Prosím vás, teď už musím...“. Jo, a jdu si. V klidu, hlavně všechno řešit v klidu a nenechat se prostě kamkoliv vytočit.“ (Hanka)*

### **Práce se třídou**

Všechny respondentky zmiňovaly i téma práce se třídou. Z jejich odpovědí vyčteme témata týkající se implementace třídních pravidel, motivace žáků a míra kamarádství ve vztahu mezi žáky a třídním učitelem.

Respondentka Lucie se „svou“ začínající učitelkou řešila problém kontrastu mezi nákloností k žákům a jejich hodnocením. Učitelka byla podle ní v hodnocení velmi přísná, ale na druhou stranu se s žáky snažila být kamarád: *„To mi přišlo jako takový extrém, že prostě tam nenastavila tu roli, jako jo, učitel může s těmi, je dobře když s těmi dětmi vychází, ale nemůže jít na tu jejich rovinu, jakože husy jsme spolu nepásli.“ (Lucie)*

Podle ní je zapotřebí nastavit v komunikaci s žáky určité hranice, aby byla zachována autorita učitele a žáci ho v této roli přijímali. Není podle ní možné kombinovat přílišné kamarádství s přísností v jiných ohledech. Žáci takové jednání nepřijímají a ve třídě pak vzniká zmatek z nepochopení.

K tomu, aby žáci při výuce mohli pracovat a měli vhodné prostředí ke vzdělávání jsou zapotřebí třídní pravidla. Jak je implementovat, aby byla funkční, nastínila respondentka Hanka i Štěpánka.

*„Nepřehlcovat ty děti pravidly. A vůbec v první třídě se s těmi pravidly začíná postupně. Vezmeš jedno a učíš ho třeba pět dnů. Pak máš jistotu, že většina třídy ho zvládá, šup připravím další.“ (Hanka)*

*„Fakt začít postupně, pomalu a u mě teda ve třídě a vždycky to fungovalo, je ta motivace, když něco poruší z těch pravidel, fakt formou nějaké celoroční hry, jak my to máme, že sbíráme diamanty, že prostě ty děti ještě chtějí prostě něco si vysoutěžit, čím kdo bude mít víc těch diamantů, tak je to fakt pro ně motivující.“ (Štěpánka)*

Rada tedy zní implementovat pravidla po jednom, postupně. Dát každému pravidlu čas, aby ho žáci vzali za své. Teprve, když dané pravidlo funguje, přijít s dalším. Štěpánka zároveň zmínila motivační systém k dodržování pravidel. V jejím podání je to celoroční hra, kdy žáci za dodržování pravidel dostávají „diamanty“ a za jejich určitý počet jsou pak něčím odměněni.

Hanka ale ještě dodává, že důležitá je důslednost. Pokud chce učitel, aby pravidla fungovala, musí si jejich dodržování „vynucovat“ a nepřehlížet jejich porušování. *„Vždycky když učíš nějaké pravidlo, tak je to o důslednosti. Neustoupit vlevo, vpravo a opravdu být důsledná a stát si za tím. I když tě někdo tlačí, ježiš já už bych měla dělat tohle, tohle, ne. Tak to klidně stopnu, raději budu pozadu, ale musím mít jistotu, že to, co jsem si nastavila, že zkrátka funguje. Je to zkrátka o té důslednosti, ta důslednost je na prvním místě.“ (Hanka)*

Pokud však ve třídě nějaký problém nastane, je potřeba ho řešit klidně a s chladnou hlavou: *„Nikdy neřvat, ale chtít si je [žáky – pozn. autora] dostat na tu svoji stranu, chtít si s nimi domluvit jako, naznačit jim, ukázat jim, že seš jejich partner a oni většinou ty děti na to slyší, obzvláště ty starší. Spíš mám zkušenosti s těmi malými, ale i tak někdy, i ty malý to zkusí obzvláště třeba v suplovaných hodinách. Kdy tedy si nás dovolí podusit a stačí jeden takovej tvoreček a dokáže ti to tak znepríjemnit, že ti to až vyrazí dech. Řekneš si je tomu devět deset let a dovolí si to, to dítě.“ (Hanka)*

Je jasné, že i s takovými situacemi se začínající učitel potýká stejně tak jako zkušený učitel. Na takové situace se nedá přímo připravit, ale už jen uvědomění toho, že takové situace mohou nastat, jsou určitým způsobem přípravou na ně. V roli učitele se člověk setkává s různými situacemi, se kterými se musí vypořádat. Zde uvedu vyjádření respondentky Hanky, která tuto myšlenku vyjádřila velmi dobře: „*To můžeš učit let a vždycky se najde, že tě něco překvapí a nikdy se neboj se zeptat, protože čím více lidem to řekneš, tím více názorů se dozvíš a ty z toho vybereš. Příště vyzkoušíš něco jiného. Ono příště je zas něco jiného, ale jako neskrývat to v sobě, ale chtít to řešit.*“ (Hanka)

Základem úspěchu je tedy uvědomění, že na nic z toho není začínající učitel sám. Že má kolem sebe kolegy a kolegyně, kteří byli dříve také v roli začínajícího učitele a rádi (alespoň ve většině případů) mu pomůžou, nebo poradí. Svým názorem na konkrétní problém či složitou situaci mu poskytnou jiný pohled, který pro ně může být obohacující a nápomocný.

## **1.2 Závěr z analýzy získaných dat**

Ve výše uvedené analýze jsem se pokusila nastínit pohled uvádějících učitelů na začínající učitele, se kterými jsou v průběhu jeho prvního školního roku v této roli v úzkém kontaktu. Nyní se zaměřím na shrnutí těchto analyzovaných dat do odpovědí na mé výzkumné otázky. Zároveň si uvědomuji limity svého výzkumu, neboť se ho účastnily respondentky z jedné konkrétní školy, jejíž prostředí se podílí na způsobu uvádění, který vychází z klimatu dané školy a vztahů mezi učiteli v učitelském sboru.

### **1. Jaké problémové oblasti vnímají uvádějící učitelé u začínajících učitelů?**

Uvádějící učitelky měly vesměs problém určit, které oblasti jsou pro začínající učitelky nejnáročnější. Avšak z toho, o kterých oblastech nejvíce mluvily a sdílely nejvíce řešených situací a příběhů z uvádění, lze usuzovat, že se jedná především o témata z oblastí samotné výuky, do které se promítá osobnost učitele, organizačních záležitostí ve spojení s vedením třídnictví, komunikací s rodiči a s celkovou prací s třídním kolektivem.

### **2. Jak dobře jsou dle uvádějících učitelů začínající učitelé připraveni na školní realitu?**

K druhé výzkumné otázce je nutné podotknout, že všechny uvádějící učitelky vyzdvihly velmi dobrou teoretickou vybavenost začínajícího učitele a také získané zkušenosti s webovými aplikacemi, které se v průběhu nynějšího a předchozího školního roku ukázaly

jako velmi přínosné pro celý kolektiv učitelů na dané škole. V návaznosti na teoretické znalosti ale poukázaly na to, že začínající učitel nemá tak bohaté praktické zkušenosti, aby své teoretické znalosti vždy dobře použil.

Lze z toho tedy usuzovat, že začínající učitel je ze studia na vysoké škole velmi dobře teoreticky vzdělaný a praktické zkušenosti si doplní až v průběhu samotného působení v roli učitele. Z výpovědí respondentek víme, že praktické zkušenosti nejsou přenositelné a jediné vlastní činností v praxi lze tyto zkušenosti nabýt.

### **3. V jakých otázkách či oblastech uvádějící učitelé pomáhají začínajícím učitelům nejčastěji?**

Ze získaných dat vyplývá, že nejvíce začínajícím učitelům uvádějící učitelé pomáhají tím, že jsou. Velkým přínosem pro začínající učitele totiž je, že mají možnost se na někoho konkrétního v novém prostředí obrátit a požádat ho o radu, či pomoc.

Mám-li se zaměřit na konkrétní témata, ve kterých jim jsou nápomocní, není to vlastně možné. Jsou to témata ze všech oblastí, které s touto profesí souvisí. Jedná se buď o akutní problémy, které je nutno řešit okamžitě, nebo o dotazy, které vyplývají v průběhu konkrétní činnosti. Mnohdy jde jen o ujištění se, že se zachovali v dané situaci správně.

Z rozhovorů také vyplývá, že s každou začínající učitelkou daná uvádějící učitelka řešila ve větší míře jinou konkrétní oblast. Lze tedy tvrdit, že na tuto otázku nelze jednoduše odpovědět, neboť odpověď přímo závisí na konkrétní začínající učitelce nebo začínajícím učiteli, a tedy na tom, v jaké oblasti si je nejvíce nejistý – málo zkušenostmi nebo znalostmi vybavený.

## **Závěr**

V této práci jsem se pokusila sumarizovat poznatky o profesní připravenosti začínajících učitelů na 1. stupni základních škol. Použity k tomu byly odborné zdroje a data z výzkumů sledující pocity začínajících učitelů při vstupu do praxe. Zaměřila jsem se přitom na vnímání jejich připravenosti na roli učitele, na jejich obavy a problémy plynoucí z této profese. Při podrobnějším zkoumání určité problémové oblasti jsem využila také rad a doporučení odborníků ke zmírnění těchto problémů.

Důležitou částí této práce se stala i kapitola o uvádějících učitelích, kteří jsou se začínajícími učiteli v úzkém kontaktu. Právě na tyto osoby jsem se zaměřila ve svém výzkumném šetření, abych dokázala identifikovat obavy a problémy, se kterými se začínající učitelé na 1. stupni základních škol podle uvádějících učitelů potýkají nejčastěji.

Jako nejvíce diskutované oblasti v rámci uvádění začínajících učitelů se ukázaly: vedení a příprava výuky, organizační záležitosti spojené především s vedením třídnictví, komunikace s rodiči a práce s třídním kolektivem, kdy byla nejvíce zmiňována implementace třídních pravidel a s tím související téma udržení kázně. Ukázalo se, že výsledky mého kvalitativního šetření korespondují s výsledky předešlých výzkumů zabývajících se začínajícími učiteli, z nichž jsem čerpala poznatky pro svou teoretickou část práce.

Hlavním cílem mého výzkumného šetření bylo získat pohled uvádějících učitelů na profesní připravenost začínajících učitelů na 1. stupni základních škol. Vzhledem k tomu, že byl můj výzkum realizován v prostředí jedné základní školy, není možné získané závěry aplikovat na všechny uvádějící učitele a zobecňovat je. Tímto výzkumem jsem přispěla především novým vhledem na tuto problematiku z pohledu uvádějících učitelů.

Analýzou dat jsem získala pohled tří uvádějících učitelů, který může být velkým přínosem právě pro danou základní školu. Po proběhnutých rozhovorech s respondenty a po snaze interpretovat zjištěná data jsem došla k uvědomění, že vedlejším produktem mého šetření je i analýza způsobu uvádění začínajících učitelů na mnou vybrané základní škole. Tyto získaná data by mohla být použita k pokračujícímu výzkumu s cílem zjistit, jak daná základní škola podporuje začlenění začínajících učitelů do kolektivu učitelů a v jaké míře se nastavený systém uvádění podílí na jejich úspěchu v profesním životě.

Závěry mého šetření ukazují, že jsou začínající učitelé podle uvádějících učitelů osobnosti vybavené mnoha teoretickými znalostmi, které chtějí vyzkoušet v praktickém poli. Občas je ale nutné je v tomto ohledu brzdit a usměrňovat. Zároveň jsou velmi dobře vybaveni zkušenostmi s různými výukovými webovými aplikacemi, které v nynějším a minulém školním roce ve velké míře využily v praxi. Na druhé straně podotýkají, že začínajícím učitelům chybí praktické zkušenosti, které ale podle jejich slov získají až v průběhu prvních let profesního života, neboť jediné tehdy se s žáky stýkají denně.

Výsledky této práce jsou pro mě osobně velmi přínosné a obohacující. Měla jsem možnost nahlédnout alespoň z části na postoje a zkušenosti uvádějících učitelů a získat tak hlubší pohled na proces uvádění začínajících učitelů. Zároveň jsem se seznámila s osobností začínajících učitelů z jiného úhlu pohledu.





## Seznam použitých informačních zdrojů

AGGARWAL, P. Teacher' Competencies As Identified By NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*. 2014, **1**(6), 252-253.

BASTICK, T. Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*. 1993, **3-4**(46), 343-349.

BĚLOHRADSKÁ, Jitka a kol. *Praktická příprava studentů učitelství: na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu: (kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele)*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-574-5.

BĚLOHRADSKÁ, Jitka. *Praktická příprava studentů učitelství: na pomoc pedagogickým praxím ve školském terénu: (kvalifikační kurz pro fakultní a uvádějící učitele)*. Liberec: Technická univerzita, 2001. ISBN 80-7083-574-5.

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

ČÁP, David. Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla. *EDUin Informační centrum o vzdělávání* [online]. 2014 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>

ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.

DIAS-LACY, Samantha L. a Ruth V. GUIRGUIS. Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning* [online]. 2017, **6**(3) [cit. 2020-07-27]. DOI: 10.5539/jel.v6n3p265. ISSN 1927-5269. Dostupné z: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/jel/article/view/68112>

DYTRTOVÁ, R. a M. KRHUTOVÁ. *Učitel: Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EU COMMISSION. *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers* [online]. European Commission Staff

Working Document SEC, 2010 [cit. 2020-07-19]. Dostupné z:

[http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/handbook0410_en.pdf)

FEŘTEK, Tomáš. *Rodiče vítáni: praktický návod, jak usmířit rodiče a učitele našich dětí.*

V Praze: Yinachi, 2011. ISBN 978-80-904735-2-2.

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta. In STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání.* Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta. *Role vzdělavatelů budoucích učitelů při utváření profesních kompetencí u studentů učitelství* [online]. 2015 [cit. 2020-05-28]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/65505/140043348.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

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.

HOŠTIČKA, Jan. Komunikace mezi školou a rodiči žáků. *Metodický portál rvp* [online]. 2006 [cit. 2020-07-27]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/620/KOMUNIKACE-MEZI-SKOLOU-A-RODICI-ZAKU.html/>

CHUDÝ, Štefan, Pavel NEUMEISTER. *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. st. ZŠ.* Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5.

JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULIČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. In: *Pedagogika* [online]. 1. 2017, s. 4-26 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání.* Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-731-5080-8.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje.* Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- LISSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Přeložil Milan VÁŇA. Praha: Academia, 2015. XXI. století. ISBN 978-80-200-2530-2.
- NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 2003, 13(4), 11 - 19 [cit. 2020-02-21]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/viewFile/6834/6313>
- OBST, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1359-0.
- PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 2016, 66(4), 386-407 [cit. 2020-02-20]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11547&lang=cs>
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Spolupráce s rodinou a komunitou v programu Začít spolu*. V Praze: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-27-8.
- PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. Pedagogika v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-7604-4.
- PROKEŠOVÁ, Ludmila. *Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe*. 2000. In ZÁLESKÁ, Klára a kol. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*. 2019, 29(2), 149-171.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- SPIPKOVÁ, V. *Východiska vzdělávání učitelů primárních škol*. Praha: PedF UK, 1996. ISSN 3330-3815

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

STUHLÍKOVÁ, I. Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů. *Pedagogika* [online]. 2006, (1) [cit. 2020-05-23]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1532&lang=cs>

SVATOŠ. In WIEGEROVÁ, A. *Self-efficacy (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: SPN, 2012.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠPRTOVÁ, Jana. *Zvědomování tacitní dimenze pedagogických znalostí v mé profesní přípravě*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2015. l., Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

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

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno, 2009 [cit. 2020-05-21]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/th/f128u/>. Disertační práce. FF MU.

ŠVEC, Vlastimil. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 2005, **15**(4), 31-43.

TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámeček profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012 [cit. 2020-05-27]. ISBN 978-80-87063-64-4. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/08\\_Ramecek\\_profesnich\\_kvalit\\_ucitele.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramecek_profesnich_kvalit_ucitele.pdf)

URBÁNEK, Petr. In STROUHAL, Martin, ed. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3465-4.

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

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

VÍTEČKOVÁ, Miluše, Zdenka GADUŠOVÁ. Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*. 2014, **2**(12), 1131–1137.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

WALTEROVÁ, Eliška. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

WEINEROVÁ. In BASTICK, T. Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*. 1993, **3-4**(46), 343-349.

ZÁLESKÁ, Klára, Libor JUHAŇÁK, Kateřina TRNKOVÁ a Martina ŠMAHELOVÁ. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*. 2019, **29**(2), 149-171.

### **Legislativní zdroje:**

Zákon č. 563/2004 Sb. *Zákon o pedagogických pracovnících*. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

Vyhláška č. 364/2005 Sb. *Vyhláška o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-364>



## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Polostrukturovaný rozhovor

Příloha 2 – Transkripce rozhovoru s respondentkou Štěpánkou

Příloha 3 – Transkripce rozhovoru s respondentkou Hankou

Příloha 4 – Transkripce rozhovoru s respondentkou Lucií