

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

Začínající učitel z hlediska zvládnutí
profesních kvalit

Beginning teacher from the point of
view of dealing with professional
qualities

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Anna Tomková, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Markéta Musilová
Studijní obor:	Učitelství pro 1. st. ZŠ
Forma studia:	prezenční
Diplomová práce dokončena:	červen 2013

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma *Začínající učitel z hlediska zvládnutí profesních kvalit* vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne:

Podpis:.....

Poděkování

Děkuji paní PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za přívětivé vedení mé práce, za laskavá doporučení a přínosné rady.

Zároveň děkuji všem učitelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření.

Děkuji také za podporu a trpělivost své rodině.

Markéta Musilová

Anotace

Téma profesních kompetencí a způsobu hodnocení kvality učitele je v této době velmi aktuální. Diplomová práce „Začínající učitel z hlediska zvládnání profesních kvalit“ se snaží tuto situaci reflektovat a zaměřit se na profesní kvality začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Cílem kvalitativního výzkumu v praktické části je mapování profesních kvalit začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich silných stránek a podnětů k růstu a k dalšímu vzdělávání s oporou o Rámec profesních kvalit učitele. Výzkum se snaží odpovědět na otázku: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení.

Annotation

The theme of competencies and ways of evaluation of teacher quality is at this time very current. The thesis "Beginning teacher from the point of view of dealing with professional qualities" tries to reflect this situation and focus on the professional quality of beginning teachers at primary school. The aim of qualitative research in the practical part is mapping professional quality of beginning teachers at the primary school, their strengths and suggestions for growth and further education with the support of the professional teacher's quality framework. The research try to answer the question: How do teachers in the early years of practice manage to fulfill the professional quality, what are they dealing with and what helps them in their educational activities.

Abstrakt

Diplomová práce „Začínající učitel z hlediska zvládnání profesních kvalit“ reaguje na aktuální téma hledání profesních kompetencí učitele a jejich způsobu hodnocení. Zaměřuje se na práci začínajících učitelů, jejich kvality a další podněty k profesnímu růstu. Zároveň zjišťuje, co pomáhá začínajícím učitelům během prvních let pedagogického působení.

V teoretické části jsou shrnuty a do tří kapitol uspořádány poznatky a názory odborníků zabývajících se problematikou kvality učitele, profesními kompetencemi, učitelskou profesí, vzděláváním učitelů a jejich podporou v praxi.

Praktická část přináší kvalitativní výzkum, který prostřednictvím použitých výzkumných metod (dotazník, rozhovor, analýzy dat, případová studie) přibližuje realitu práce začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ. Výzkumné šetření se snaží odpovědět na otázku: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení.

Nejnáročnějším úkolem je pro začínající učitele časová organizace všech pedagogických činností a zvládnání každodenních praktických a administrativních aktivit. Naopak se jistě cítí v oblastech plánování a reflexe výuky.

Začínající učitelé mají velkou motivaci pracovat na zkvalitňování své práce. K tomu jim nejvíce pomáhá uvádějící učitel, dále odborná literatura a zkušenosti starších kolegů.

Klíčová slova

začínající učitel, učitelská profese, profesní kvality, Rámec profesních kvalit učitele, příprava na profesi, podpora učitelů v praxi

Abstract

The thesis “Beginning teacher from the point of view of dealing with professional qualities” reacts to the actual theme of seeking professional competencies of teachers and of suitable evaluation methods. It focuses on the work of beginning teachers and their professional quality and on further incentives for their professional growth. At the same time identifies what helps novice teachers during the first years of teaching activities.

In the theoretical part knowledge and opinions of specialists are summarized and organized into three chapters. The experts were selected according to themes: teacher quality, professional competence, teaching profession, training of teachers and their support in practice.

The practical part presents qualitative research which through the research methods (questionnaire, interview, data analysis, case study) describes the reality of beginning teachers work in primary school. The research try to answer the question: How teachers in the early years of practice manage its activities to evaluate their professional quality, what are dealing with and what helps them to be a good teacher.

The most challenging task for beginning teachers is the timing of educational activities and managing with everyday practical and administrative activities. They are sure in the areas of planning and reflection of teaching.

Beginning teachers are highly motivated to work on improving their professional activities. The mentor, specialized literature and shared experience with elder colleagues helps them the most.

Keywords

beginning teacher, the teaching profession, profession qualities, Teacher profession qualities Framework, professional preparation, support for teachers in practice

Obsah

Úvod	4
Cíle	5
I. Teoretická část.....	6
1 PROFESNÍ KVALITA – KVALITA UČITELE.....	6
1.1 PEDAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST A UČITELSKÉ KOMPETENCE.....	6
1.1.1 Kompetence učitele podle Hany Filové.....	8
1.1.2 Kompetence učitele podle Jaroslavy Vašutové.....	10
1.1.3 Alternativní pohled Zdeňka Heluse	12
1.2 PROCES VYTVOŘENÍ PROFESNÍHO STANDARDU UČITELSKÉ PROFESE	13
1.3 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE	14
2 PROFESE UČITELE.....	18
2.1 UČITEL.....	18
2.1.1 Role učitelů v souvislosti s kurikulární reformou a dělení učitelů.....	19
2.2 UČITEL NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	21
2.3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	22
2.4 SPECIFICKÉ PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESE NA POČÁTKU PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ	24
3 PŘÍPRAVA UČITELŮ A JEJICH PODPORA V PRAXI.....	27
3.1 SOUČASNÝ STAV PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ.....	27
3.2 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ S OHLEDEM NA PROFESNÍ KVALITU.....	29
3.2.1 Forma vzdělávání a její vliv na kvalitu.....	29

3.2.2	Obsah vzdělávání a jeho vliv na kvalitu	31
3.2.3	Problémy, které brání ve zvyšování kvality učitelského vzdělávání.....	33
3.3	PROFESNÍ KVALITY ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ.....	34
3.3.1	Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi a profil absolventa Pedagogické fakulty UK v Praze.....	34
3.3.2	Profil absolventa z jiných pedagogických fakult v ČR	36
3.4	PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V PRAXI.....	39
3.4.1	Vztahy ve škole - pedagogický sbor a vedení školy.....	39
3.4.2	Uvádějící učitel.....	42
3.4.3	Další vzdělávání učitelů	44
	Závěr teoretické části.....	47
II.	Praktická část.....	48
1	CÍLE A METODY VÝZKUMU.....	49
1.1	CÍLE VÝZKUMU	49
1.2	METODY VÝZKUMU.....	49
1.2.1	Dotazník	50
1.2.2	Rozhovor.....	51
1.2.3	Analýza kvalitativních dat a výzkumná témata.....	52
1.2.4	Případová studie	53
1.3	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	53
1.4	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	54
1.5	VÝZKUMNÁ TÉMATA A PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	55
1.6	PŘÍPADOVÁ STUDIE.....	60
1.6.1	Případová studie - Učitel 2.....	61
1.6.2	Případová studie – Učitel 3	65

1.6.3 Závěry případových studií	70
Závěr praktické části	71
Závěr	73
Literatura.....	75
Internetové zdroje.....	81
Seznam zkratk	83
Seznam příloh ... Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.	
Příloha č. 1	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
Příloha č. 2	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
Příloha č. 3	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.
Příloha č. 4.....	Chyba! Záložka není definována.Chyba! Záložka není definována.

Úvod

Hledání profesních kompetencí učitele a prostředků pro posuzování jeho profesní kvality je aktuální téma. Diplomová práce se snaží na tuto problematiku reagovat. Zaměřuje se na profesní kvality začínajících učitelů na prvním stupni základní školy a na profesní oblasti, které považují za své silné stránky. Zároveň se snaží objevit, které činnosti jsou na začátku profesní dráhy pro učitele nejobtížnější.

Toto téma je pro mě důležité také osobně. Zpracovávání tohoto diplomového úkolu mi pomáhá lépe se připravit na úvod mého pedagogického působení. Možnost nahlédnout do reality začínajících učitelů vnímám jako významnou zkušenost pro vlastní profesní rozvoj.

Diplomová práce má dvě části - teoretickou a praktickou. Teoretická část má za úkol popsat odborná východiska týkající se kvality učitele a specifika učitelství se zaměřením na začínajícího učitele prvního stupně základní školy. Představuje sebehodnoticí a hodnoticí dokument Rámec profesních kvalit učitele, který vznikl na Pedagogické fakultě UK v Praze. Tento dokument je v praktické části práce ověřován jako vhodný nástroj pro hodnocení začínajících učitelů. Poslední kapitola je věnována vysokoškolské přípravě učitelů a jejich podpoře v prvních letech praxe.

Praktická část přináší kvalitativní výzkum zaměřený na mapování profesních kvalit začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich silných stránek a podnětů k růstu a k dalšímu vzdělávání s oporou o Rámec profesních kvalit učitele.

Snaží se odpovědět na výzkumnou otázku: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení?

Za pomoci použitých výzkumných metod (dotazník, rozhovor, analýza dat a případová studie) byly získány informace, které byly analyzovány a uspořádány podle jednotlivých výzkumných témat - Vysokoškolské vzdělání z pohledu začínajících učitelů, Názory na Rámec profesních kvalit učitele, Profesní kvality začínajících učitelů a podněty k jejich dalšímu růstu, Podpora začínajících učitelů v praxi. Dvě případové studie přiblížily konkrétní situaci začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich kvality i podněty k profesnímu rozvíjení.

Cíle

Hlavním cílem této diplomové práce je přiblížení reality začínajících učitelů na prvním stupni základní školy a zhodnocení jejich práce z pohledu zvládnutí profesních kvalit učitele na základě sebehodnoticího a hodnoticího materiálu Rámec profesních kvalit.

Hlavní cíl se snažím naplnit díky postupnému dosahování těchto dílčích cílů:

- zorientování se v základní literatuře věnující se problematice profesní kvality učitele
- představení aktuálních názorů a pohledů na kvalitu současného učitele
- srovnávání několika odborných návrhů na učitelské kompetence
- vyhledání faktorů, které pomáhají začínajícímu učiteli v prvních letech praxe
- zmapování profilů absolventa učitelství pro první stupeň na několika pedagogických fakultách českých univerzit
- zjišťování silných stránek a podnětů k dalšímu rozvoji u začínajících učitelů
- ověření Rámce profesních kvalit jako nástroje pro sebehodnocení a hodnocení začínajících učitelů
- získání teoretických vědomostí a znalostí pro své budoucí pedagogické působení

I. Teoretická část

1 PROFESNÍ KVALITA – KVALITA UČITELE

Důležitým faktorem v rámci vzdělávání je kvalita učitele. Učitel a jeho jednání, postoje, schopnosti a další součásti jeho pedagogického působení a jeho osobnosti mají velký vliv na kvalitu vzdělávání žáků.

„Kvalita učitele je všeobecně považována za klíčový faktor, který zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání.“ (Spilková, Tomková, 2010, str. 21)

Takto chápaná kvalita je v podstatě cílová kategorie, ke které je možné se přibližovat. Osobnost učitele může být pro výchovu a vzdělávání mnohdy důležitější, než obsah vzdělávání.

Spilková a Tomková (2010) uvádějí tyto složky kvality - profesní znalosti, profesní dovednosti, didaktické zdatnosti, profesní ctnosti (oddanost profesi, profesní zaujetí, etika), osobnostní kvality a mravní vyzrálост, zodpovědnost.

V rámci těchto složek vytváříme určité kompetence, které jsou předpokladem pro kvalitní vykonávání učitelské profese. Učitelským kompetencím se věnuje mnoho autorů ve svých publikacích. Každý klade důraz na jiné dovednosti, znalosti a hodnoty, které by měl učitel při své práci prokazovat. U některých odborníků najdeme i společné rysy tohoto vymezení.

V následujících kapitolách se pokusím přiblížit a porovnat různé pohledy na kompetence učitele.

1.1 PEDAGOGICKÁ ZPŮSOBILOST A UČITELSKÉ KOMPETENCE

Předpokladem profesní kvality učitele je jeho způsobilost vykonávat pedagogickou činnost. Průcha vymezuje pedagogickou způsobilost takto: *„Pedagogická způsobilost*

učitele není jen to, co se nabývá pouze studiem, přípravou, nýbrž i to, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činností učitele.“ (Průcha, 2002. str. 32)

V knize *Učitel – současné poznatky o profesi* najdeme informaci, že již v roce 1988 rozlišil V. Pařízek několik složek způsobilosti učitele, potřebné k tomu, aby mohl úspěšně své povolání vykonávat: odborná způsobilost, výkonová způsobilost, osobnostní způsobilost, společenská způsobilost, motivační způsobilost.

Můžeme říci, že se jednalo o jakýsi první návrh profesních kompetencí učitele.

Ze stejného zdroje se dozvídáme o dalším zajímavém pokusu o formulaci kritérií zajišťujících učitelkou způsobilost. Ten vycházel z aktivity Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy České republiky (dále MŠMT ČR) v roce 1996 a byl uveden v dokumentu *Příprava učitelů a Získání učitelké způsobilosti*. Jednalo se o tato tři kritéria:

1. dosažení odborné připravenosti
2. úspěšné absolvování nástupní praxe (alespoň jednoroční praxe na škole)
3. osobnostní předpoklady pro výkon učitelké profese (Průcha 2002)

Návrhy, které přinesl zmíněný dokument, nebyly bohužel dále rozvíjeny. Přestože by podle mého názoru především jednoroční nástupnická praxe vedla ke zkvalitnění pedagogické práce začínajících učitelů. Uváděla by totiž učitele na začátku profese do souvislostí a kontextu školní praxe. Učitel by si mohl v bezpečném prostředí pod vedením zkušeného kolegy ověřovat své teoretické znalosti a porovnávat je se školní realitou.

Téma učitelké způsobilosti a kvality učitele je dnes velmi aktuální. Na konci devadesátých let minulého století se dostává do popředí v souvislosti s potřebou vytvořit profesní standard – dokument závazný pro všechny učitelké profese.

Tento dokument by zahrnoval kompetence, které by byly platné pro všechny druhy vzdělávání budoucích učitelů. Dále by byl jakýmsi měřítkem kvality práce učitelů v ČR.

„Profesní standard by měl vytvořit sjednocující rámec pro velmi diverzifikovaný systém přípravného vzdělávání učitelů v ČR (...). Profesní standard by se měl stát celostátně platným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů v oblasti učitelského vzdělávání i podmínkou pro získání plné kvalifikace.“ (Spilková, Hejlová 2010. str. 22-23.)

K tomuto účelu různí odborníci definovali návrhy profesních kvalit, které považují za důležité pro kvalitní výkon učitelské profese. Tématem profesního standardu se v současnosti zabývá mnoho odborníků z praxe, akademických pracovníků i zástupců MŠMT ČR.

V dalších kapitolách uvádím přehledy kompetencí a návrhy standardů (konkrétní vymezení profesních kompetencí učitele), které se týkají především učitelů primární školy. Vybrala jsem tři, které byly do jisté míry specifické a tím i zajímavé pro porovnání. Snažím se o porovnání jejich obsahu a pramenů, tezí a předpokladů, ze kterých vychází.

1.1.1 Kompetence učitele podle Hany Filové

Prvním návrhem je soubor kompetencí H. Filové, který nalezneme v druhém díle sborníku *„Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém“* z celostátní konference konané v září 2001 na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Jedná se o 4 hlavní kompetence, které jsou dále rozpracované. Tyto kompetence by měl během studia získat absolvent magisterského (pětiletého) oboru primární pedagogika.

Zajímavé jsou zdroje, ze kterých H. Filová (2001) vychází. Inspirovala se především vzdělávacími programy pro učitele vytvořenými v cizině. Konkrétně šlo o program „Stávat se kompletním profesionálem“ na Státní univerzitě v Indianě, který stojí na těchto bodech: Učitel jako prostředník při učení, Učitel jako osobnost, Učitel jako člen společenství. Druhým programem je „Učitel – efektivní komunikátor“, který je realizován na Univerzitě v Louisianě. Tento program má za cíl: *„Připravit vynikající učitele (educators), kteří jsou efektivními komunikátory obsahu, efektivními*

komunikátory mezi výzkumnou základnou a potřebami vyučování a učení a efektivními komunikátory příslušnosti ke své profesi.“ (Filová, 2001, str. 98)

Jako velmi inspirativní označuje H. Filová studii autorů Vonka, Giesberse, Peeterse a Wubbelse, kteří uvádějí 6 linií učitelovy profesionální odpovědnosti: znalosti a porozumění, plánování a projektování, vyučovací strategie a metody, třídní management, hodnocení, profesionální rozvoj, reflexe a sebeutváření. (Filová, 2001)

Nyní už se dostáváme ke zmiňovanému návrhu H. Filové. Obsahuje čtyři kompetence začínajícího učitele:

1. projektovací kompetence

- zahrnuje mimo jiné práci s rámcovým vzdělávacím programem, stanovování přiměřených výchovně vzdělávacích cílů, přípravu pracovních listů, vytváření testů a hodnoticích nástrojů, zpracovávání individuálního vzdělávacího programu

2. realizační kompetence (komunikativní, diagnostické a řídicí dovednosti)

- obsahuje navázání vztahu a komunikace s dětmi, diagnostiku svěřených dětí v různých oblastech, komunikaci s rodiči dětí, poskytování vzoru chování a řeči, vytváření různých učebních situací pro děti, promyšlené řízení výchovného a učebního procesu dětí, realizace a ověřování individuálních vzdělávacích programů, systematické poskytování zpětné vazby, ...

3. reflexivní kompetence

- vyjadřuje porovnávání svého praktického výkonu s normou, identifikaci vlastních profesionálních úspěchů i nedostatků, vyvození závěrů pro další pedagogickou činnost, spolupráci v profesionálním týmu (pedagogickém sboru)

4. rozvojové kompetence

- obsahuje znalost vlastních nedostatků a rozvojových možností, vytvoření rozvojového profesního plánu, hledání rozvojových příležitostí, orientaci v základní odborné literatuře

1.1.2 Kompetence učitele podle Jaroslavy Vašutové

Další vymezení důležitých kompetencí přináší J. Vašutová. S dalšími spolupracovníky představila „Model profesních kompetencí“, který vznikl jako jeden z výstupů projektu „Podpora práce učitelů“. Na rozdíl od ostatních odborníků, kteří se problematikou kompetencí učitele zabývají, sestavuje důležité kompetence na základě Delorsova konceptu „čtyř pilířů“, který zahrnuje hlavní vzdělávací cíle a na příslušných funkcích školy, které tyto cíle naplňují. (Spilková, Tomková 2010, str. 39)

Návrh J. Vašutové je publikován v prvním díle sborníku z výše zmiňované konference *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Najdeme ho zde pod názvem *Kvalifikační předpoklady pro nové učitele*.

1. vzdělávací cíl **učit se poznávat** naplňujeme pomocí **kvalifikační funkce** školy (škola se orientuje na znalosti, dovednosti a postoje žáků a na jejich výkon). Učitel uplatňuje následující kompetence:

- **předmětová** (znalost vyučovaných oborů, jejich metodologie a vazby na další předměty)
- **didaktická/ psychodidaktická** (schopnost didakticky uchopit učební látku, analyzovat ji i z psychologického hlediska, způsoby hodnocení, styly výuky, ...)
- **pedagogická** (zahrnuje procesy a podmínky výchovy, prostředky výchovy)
- **informatická a informační** (práce s informacemi, znalost informačních zdrojů, práce s IT)
- **manažerská** (organizace a řízení učebních i mimovýukových aktivit žáků)
- **diagnostická a hodnoticí** (diagnostika žáků, jejich výkonů a projevů - pojetí učiva, styly učení, klima třídy,...)

2. vzdělávací cíl **učit se žít společně s ostatními** je zajišťován **socializační funkcí** školy (žáci ve škole procházejí druhotnou socializací, osvojují si předávané hodnoty a postoje, přijímají různé sociální role). Učitel využívá k realizaci cíle následující kompetence:

- **sociální** (umění jednat v náročných pedagogických i lidských situacích, porozumět sociální dynamice svěřené skupiny, promyšleně ovlivňovat klima třídy)
- **prosociální** (pomoc a spolupráce, solidarita s druhými a zodpovědnost za ně, řešení konfliktů)
- **komunikativní** (schopnost navázat, udržet a rozvíjet komunikaci s žáky i jejich rodiči, s kolegy i vedením školy, zvládat základy pedagogické komunikace ve třídě)
- **intervenční** (řešení výchovných situací, sociálně patologické jevy, práce s minoritami, sociálně znevýhodněnými apod.)

3. Třetí cíl vzdělávání **učit se jednat** realizujeme na základě **integrační funkce** školy (žáci získávají schopnosti, aby obstáli v osobním i veřejném životě). Učitel používá především tyto kompetence:

- **všeobecného rozhledu/ osobně kultivující** (orientace v oblastech společenského dění, v kulturních a historických souvislostech, v evropských a globálních souvislostech, schopnost zpřístupnit a vysvětlit je žákům)
- **multikulturní** (pomoc žákům v pochopení jiných kultur, přispívání k multikulturnímu soužití a integraci do společnosti různých jedinců)
- **environmentální** (aktivní úsilí o ochranu životního prostředí)
- **proevropské** (podpora výchovy k evropskému občanství)

4. Poslední cíle **učit se být** je naplňován **personalizační funkcí** školy (škola podporuje individualitu každého žáka, snaží se o jeho rozvoj v samostatně myslící a jednající osobnost). Učitel k jeho realizaci potřebuje následující kompetence:

- **diagnostická** (rozeznávání individuálních možností žáků a navrhování vzdělávacího postupu)
- **hodnotící** (rozvoj sebehodnocení a sebepojetí žáků na základě vlastní sebereflexe)
- **zdravého životního stylu** (péče o své zdraví a zdraví žáků, organizování pracovního a volného času)
- **poradensko-konzultační** (pomoc žákům s řešením problémů, hledání životní a profesní orientace, formování postojů a hodnot,...) (Vašutová, 2001, str. 35-36)

Pokud bychom chtěli modely H. Filové a J. Vašutové nějak porovnat, uvidíme, že se od sebe liší strukturou, obsahem i východisky. Můžeme mezi nimi však najít i jisté souvislosti a shodné rysy.

Oba soubory kladou velký důraz na oborové znalosti učitele v předmětech, které vyučuje a na orientaci v mezipředmětových vazbách. Dále zdůrazňují potřebnou schopnost komunikace s žáky, rodiči žáků i kolegy.

Každá z autorek dává zároveň větší důraz na nějakou kompetenci, kterou v druhém návrhu nenajdeme, nebo je zmíněna jen okrajově. H. Filová (2001) by upřednostnila učitele, který pracuje na vlastním profesním rozvoji a umí reflektovat svoji práci. U J. Vašutové (2001) objevíme vyzdvižení schopnosti diagnostiky dětí, poradenství při problémech a vytváření osobního vzoru.

1.1.3 Alternativní pohled Zdeňka Heluse

Dalším odborníkem zabývajícím se profesními kvalitami učitele je Z. Helus, který vstupuje do diskuse o učitelských kompetencích s alternativním pohledem. Svě teze uvedl na konferenci v Praze. Sepsány jsou ve 2. díle sborníku *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* jako příspěvek nazvaný *Alternativní pohled na kompetence učitelů*.

Alternativní pohled Z. Heluse na učitelské kompetence spočívá v tvrzení, že se učitelská profese momentálně nachází v krizi. Tento názor dokládá poukázáním na skutečnost, že je mnoho učitelů nekvalifikovaných, mnoho je již v důchodovém věku. U velkého počtu učitelů setkáváme se syndromem vyhoření apod.

Tato krize se podle Z. Heluse (2001) projevuje v kvalitě české školy. Ta tudíž není schopná vytvořit si vhodné podmínky k nějaké zásadnější pozitivní změně. Ke stávající situaci dále nepřispívá lhostejnost veřejnosti a státních představitelů. Učitelé nejsou příliš motivováni zasazovat se veřejně o své zájmy a zájmy svěřených dětí. Řešením je pro Z. Heluse zabývat se kompetencemi učitelů. Jasně definovat, co všechno má učitel umět, vědět a znát, aby mohl být dobrým učitelem.

Na tomto místě uvádím jeho pojetí učitelských kompetencí vycházející z humanistického a osobnostně orientovaného pedagogického a psychologického pohledu:

- **pedologická kompetence** – učitel dokáže „*plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám; patří sem dílčí dovednosti učitele jako schopnost vhledu a vcítění, dovednost odstraňovat bloky, zábrany a bariéry v učení, dovednost motivovat k učební činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň žáků, projektovat postupy efektivních pedagogických intervencí a jiné*“;
- **oborově didaktická kompetence** obsahuje „*zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu a dovednost jeho tvořivé didaktické transformace tak, aby rozvíjel osobnost žáků (jejich učební aktivity, myšlení, životní orientaci, názory a přesvědčení)*“;
- **pedagogicko-organizační kompetence** se vyznačuje „*kvalifikovaným řízením vztahů a činností ve školní třídě s cílem vytvářet efektivní edukační prostředí*“;
- **kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe**, která spočívá „*v předpokladu učitele reflektovat účinky působení své osobnosti na žáky a předpokládá sebevzdělávání učitele v průběhu celé jeho profesní kariéry.*“ (Burýšková, 2013, str. 21)

1.2 PROCES VYTVÁŘENÍ PROFESNÍHO STANDARDU UČITELSKÉ PROFESE

Konkrétní vymezení profesních kvalit, které jsou nezbytné k vykonávání pedagogické profese, nazýváme Standardem profesních kvalit. V České republice zatím neexistuje jednotný oficiální standard, přestože byla v minulosti opakovaná snaha o jeho zavedení.

Tyto snahy můžeme datovat od konce minulého století. Všechny byly více či méně úspěšné. Na nejrůznějších návrzích pracovalo mnoho odborníků a několik organizací. Některé návrhy, které měly sloužit jako podklad pro vytvoření Standardu, jsem uvedla v předchozích kapitolách.

Kvůli nespolupracujícímu přístupu MŠMT ČR se stalo, že mnoho lidí nevidělo motivaci k další práci na tomto úkolu, jak bychom našli podrobněji rozepsané v knize *Kvalita učitele a profesní standard*. (Spilková, Tomková, 2010)

Jedna z posledních aktivit byl národní projekt MŠMT ČR „Cesta ke kvalitě“. Jeho cílem bylo podle internetových stránek tohoto projektu podpořit školy při sebehodnocení. Nabízel evaluační materiály, které se zaměřovaly na různé oblasti života ve škole. Přestože projekt byl k 31. 8. 2012 ukončen, evaluační nástroje jsou stále k dispozici a je možnost s nimi nadále pracovat podle jejich manuálů.

1.3 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

Jak bylo napsáno výše, v České republice zatím neexistuje oficiální standard profesních kvalit učitele. Panuje zde však potřeba profesní kvalitu zjišťovat a tak zvyšovat profesionalitu učitelů. K tomu pomáhají například již zmíněné evaluační nástroje.

Jedním z těchto nástrojů vycházející z nedokončeného Standardu kvality profese učitele je Rámec profesních kvalit učitele vytvořený na pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v roce 2001. Ten je určený, jak se dočteme v jeho manuálu, pro sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitele především všeobecně vzdělávacích předmětů na základních a středních školách.

Dílčím cílem praktické části mé diplomové práce je ověřit Rámec profesních kvalit jako hodnoticí a sebehodnoticí materiál pro začínající učitele na 1. stupni ZŠ.

V manuálu rámce dále nalezneme informaci, že nabízí možnost rozvinout profesní působení učitelů a zvýšit kvalitu celé školy na základě jejich sebehodnocení a reflexe jejich práce.

Dokument je složen z několika částí (teoretická východiska nástroje, popis modelu sebehodnocení a hodnocení pomocí nástroje, popis hodnoticí škály, modelová ukázka rozhovoru nebo bližší charakteristika vybraných pojmů Rámce profesních kvalit učitele).

Rámec profesních kvalit obsahuje soubor kvalit, jejichž dosažení je cílem každého učitele (začínajícího i zkušeného). Cílem práce s hodnoticím nástrojem je přibližování se těmto kvalitám.

Tento nástroj je možné využít různými způsoby. Je určen učitelům působícím na škole, ale i mentorům (případně uvádějícím učitelům), kteří s učiteli spolupracují, a také vedení školy k hodnocení práce učitelů. Může sloužit i jako ukázka náročnosti práce učitelů pro širší veřejnost.

Je možné zdokonalovat se postupně ve všech nabízených oblastech najednou, zároveň lze však využít jen určitý oddíl týkající se jedné profesní činnosti a zaměřit se na její rozvoj.

V Rámci profesních kvalit učitele (2001) jsou formulované také etické předpoklady kvalitního vykonávání učitelské profese:

- dodržování lidských práv
- používání závazné právní normy pro vykonávání své profese
- jednání v souladu s ochranou osobních údajů žáků, jejich rodičů a svých kolegů
- řízení svého jednání podle etických hodnot altruistického chování
- rozhodování s vědomím, že dítě je rozvíjející se osobnost
- demokratické jednání a komunikace ve třídě
- schopnost vysvětlit zvolené postupy, kterými působí na žáky
- neopomíjení etických témat (týkajících se především života třídního kolektivu) jako části kurikula

Profesní kvality, kterými se tento nástroj zabývá, jsou formulovány jako profesní činnosti, ve kterých se projevují profesní kompetence. Profesní kompetence jsou chápány jako soubor profesních znalostí, dovedností, postojů, hodnot a charakteristik učitele. V Rámci profesních kvalit se setkáme s osmi formulovanými profesními činnostmi:

1. Plánování výuky
2. Prostředí pro učení
3. Procesy učení
4. Hodnocení práce žáků
5. Reflexe výuky
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
8. Profesní rozvoj učitele

Profesní činnosti jsou dále konkretizovány a rozepsány do několika bodů – ukazatelů (indikátorů) kvality. Díky tomuto rozpracování může docházet k jasnějšímu hodnocení kvality vykonávání učitelské profese.

Další částí manuálu Rámce profesních kvalit je popis práce s elektronickou podobou nástroje. Velmi důležitým bodem práce s Rámcem profesních kvalit je rozhovor učitele s hodnotitelem. Nástroj dopodrobna rozepisuje jednotlivé kroky efektivního postupu hodnocení.

Předkládá modelový rozhovor, který může napomoci všem zúčastněným používat Rámec profesních kvalit s co nejlepším výsledkem. Pro hodnocení navrhuje Rámec škálu, která umožňuje přehledné zpracování výsledků v jednotlivých profesních oblastech.

V poslední řadě jsou v nástroji formulována možná rizika. Jde především o nedodržení popsaného postupu a nesprávné nakládání se získanými údaji. Autoři zdůrazňují funkci Rámce především jako nástroje podpory práce učitele a ne jako nástroje sloužícího pro kontrolu učitelů. (Rámec profesních kvalit, 2012, str. 9)

V praktické části pracuji s Rámcem profesních kvalit, který pomáhá respondentům následného dotazníku se sebehodnocením profesních činností. Vybraní respondenti dále

pracují se svými uvádějícími učiteli podle popsaného postupu v manuálu Rámce profesních kvalit. Konkrétnímu popisu podoby práce s Rámcem profesních kvalit se budu věnovat později.

2 PROFESE UČITELE

Na začátku této kapitoly zabývající se učitelským povoláním, jeho různými formami a specifiky je potřeba vymezit pojem učitelská profese, učitelské povolání. V pedagogickém slovníku najdeme tuto definici: „*Učitelské povolání je sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 262)

Pedagogický slovník dále uvádí charakteristiky učitelského povolání. Jedná se o systematickou teorii, o kterou se učitel opírá, nutnost osvojení této teorie na základě vysokoškolského studia, autorita učitele vycházející ze společenské potřeby vychovávat a vzdělávat děti, učitelské organizace, jejichž úkolem je rozvíjet pravidla profesního chování a konečně profesní etika učitelů vztahující se k žákům, rodičům i celé společnosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 262)

Přes toto vymezení je zastáván určitý názor, že učitelství není profese v plném smyslu, ale je považována za „semiprofesi“. To znamená, že splňuje jen některé charakteristiky, které profese musí mít.

Jedná se především o to, že učitelskou profesi často vykonávají lidé, kteří nemají potřebné vysokoškolské vzdělání. Dalším problémem je neexistence souboru profesních kvalit nebo standardu učitelské profese, který by tyto kvality definoval. Problematikou tvoření profesního standardu jsme se zabývali v předchozí kapitole.

Záležitost formulování učitelské profese je velmi složitá. Tímto problémem se zabývá podrobněji Štech (1994).

2.1 UČITEL

Pojem učitel může každý chápat trochu odlišně. Je to dáno tím, že nelze jasně určit podstatu učitelství. Obtížnost obecnějšího vymezení učitelské činnosti spočívá v častém obměňování požadavků, které jsou na učitele kladeny z oblasti výchovné i vzdělávací.

Proto nejdříve nabízím charakteristiku výrazu „učitel“ pomocí definic z odborné literatury:

„Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.“ (Klika, Sokol, 1909, 5. díl)

„Učitel - jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Definice dále pokračuje vymezením funkcí učitele.). (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 261)

Z uvedených definic vyplývá, že učitel je důležitým faktorem výchovy a vzdělávání, který zásadně ovlivňuje kvalitu a efektivitu vyučovacího procesu. K úspěšnému vykonávání jeho práce mu slouží příslušné vysokoškolské vzdělání.

2.1.1 Role učitelů v souvislosti s kurikulární reformou a dělení učitelů

Během pedagogické činnosti zastává učitel různé role, které jsou ovlivněné stupněm a druhem školy, jejím zaměřením a pedagogickou strategií. Díky reformě týkající se kurikula (průběh a obsah vzdělávání) na školách¹ a zavedení nových vzdělávacích dokumentů (RVP, ŠVP), jsou na učitele kladeny další požadavky, a tím se mění i jeho role v některých oblastech. Přehled těchto rolí vymezuje Vašutová (2004) následovně:

- Poskytovatel poznatků a zkušeností – zprostředkovává žákům prostřednictvím vhodné vyučovací strategie informace a zkušenosti.
- Poradce a podporovatel – učitel žáky provádí pomocí zvolených strategií tím, co se mají naučit, radí při problémech v učení i v sociálně vztahových situacích, pomáhá při rozhodování, vytváří vhodné podmínky pro učení každého žáka.

¹ Kurikulární reforma vyplývá z dokumentu Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha, 2001). Je zpracována v Dlouhodobých záměrech rozvoje vzdělávací soustavy ČR a kodifikována ve Školském zákonu č. 561/2004 Sb. jako Národní, Rámcový a Školní vzdělávací program.

- Projektant a tvůrce – učitel vytváří výukové strategie, projekty, učební materiály a pomůcky, objevuje nové koncepty vyučování, je tvůrce učebních aktivit a úkolů pro žáky.
- Diagnostik a klinik – učitel rozpoznává styly učení, předpoklady a individuální vzdělávací potřeby žáků, diagnostikuje sociální vztahy mezi žáky, snaží se je uchopit i z širšího sociálního kontextu (rodina, kamarádi mimo třídu, apod.), je komunikačním partnerem pro žáky, rodiče a kolegy, odhaluje sociálně patologické jevy ve třídě.
- Reflektivní hodnotitel – učitel hodnotí žáky a změny v jejich učení i chování, dokáže reflektovat hodnocení své výuky poskytnuté kolegy, žáky nebo vedením školy a dokáže je využít v další pedagogické práci, provádí sebehodnocení.
- Třídní a školní manažer – učitel kultivuje chování a vztahy žáků ve třídě i mimo ni, organizuje třídní a školní akce, zapojuje se aktivně do prezentování školy, přijímá funkce podporující kvalitu školy, spravuje vybavení kabinetu a učebny.
- Socializační a kultivační model – učitel se stává vzorem kultivovaného a etického chování.

Přestože existují různé teorie, jak má pedagogické působení ve škole vypadat, každý učitel má specifický způsob učení a svůj specifický pedagogický projev. Mnozí odborníci (Čáp, Mareš 2001), (Fenstermacher, Soltis 2008) se pokusili vytvořit kritéria a typologie, podle kterých lze učitele dělit do skupin:

- Podle stupně vzdělávací soustavy, ve kterém působí (mateřské škola, základní škola, střední škola, vysoká škola a další)
- Podle vývojové etapy, ve které se právě nacházejí (volba učitelské profese, absolvent studia učitelství, učitel-začátečník, zkušený učitel – expert, profesní vyhasínání)
- Podle vyučovacích stylů, kterých je daný učitel představitelem - Gary D. Fenstermacher a Jonas F. Soltin (2008) (exekutivní styl, facilitační styl, liberální styl)

- Podle stylu výchovného působení - Kurt Lewin (autoritativní styl, liberální styl, demokratický styl) (Langmeier, Krejčířová, 2006, str. 269)
- Podle zaměřenosti na žáka, nebo vyučovací předmět - Christian Caselmann (logotrop, paidotrop) (Kohoutek, 2012, str. 28-29)

Jistě bychom našli ještě mnoho různých dělení a typologií učitelů. Pro tuto práci bude důležité vymezení specifík učitele působícího na 1. stupni základní školy jako začínající učitel – tzn. v prvních letech praxe po ukončení vysokoškolského vzdělání. Definováním tohoto typu učitele se budu zabývat v následujících podkapitolách.

2.2 UČITEL NA 1. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V praktické části této práce zkoumám kvality učitelů na 1. stupni základní školy (dále ZŠ). Proto je důležité uvést zde specifika této práce.

Jak jsem uvedla v předchozí kapitole, je kvalita učitele výrazným faktorem, který zásadně ovlivňuje kvalitu vyučování. To platí pro všechny učitele bez ohledu na to, na kterém vzdělávacím stupni působí.

U učitele, který stojí u počátků vzdělávání a výchovy žáků je požadavek kvality ještě výraznější. Na něm často záleží, jaké základy si žáci na začátku školní docházky osvojí a jaký budou mít vztah k dalšímu vzdělávání.

Od učitele prvního stupně je proto vyžadováno, aby měl všeobecný přehled a uměl se orientovat v kulturních, vědních i technických poznacích. Kromě toho musí být schopen komunikovat s lidmi (žáky, rodiči, kolegy), mít autoritu a zdravé sebevědomí, být profesionálem ve svém oboru a ovládat pedagogické kompetence. Velmi důležitou vlastností je umět navázat přátelský vztah se žáky, aby měli ke svému učiteli důvěru.

Dobrý učitel by měl své žáky poznat tak, aby byl schopen vybrat takové učební činnosti, které zaručí efektivní učení.

V diplomové práci Z. Struškové (2010) *Faktory ovlivňující volbu a výkon pedagogické profese* se dočteme o těchto faktorech:

- úroveň odborné přípravy
- obliba v dětském kolektivu
- autorita
- vztah k dětem
- schopnost organizace práce
- komunikační dovednosti
- míra tvořivosti
- nadšení pro práci
- schopnost řešit kázeňské přestupky
- schopnost vcítit se do osobnosti žáka
- schopnost přizpůsobit se aktuálním materiálním i personálním podmínkám školy

Podle výzkumu J. Pelikána v roce 1991 nebylo potvrzeno, že by některý z následujících faktorů ovlivňoval práci učitele na prvním stupni:

- věk učitele
- pohlaví učitele
- délka pedagogické praxe
- zdravotní stav
- stupeň neurotičnosti

A. Nelešovská (2005) uvádí, že při práci učitele na 1. stupni ZŠ je především důležitá rychlost reakcí a rozhodování učitele, samostatnost, verbální pohotovost, pružnost a tvořivost, řízení pedagogických situací, stabilita osobnosti, odolnost a vlastní energie.

2.3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Začínající učitel je v odborné literatuře (Šimoník, 1994) chápán jako učitel-začátečník. Tedy učitel, který přichází na své první učitelské místo. Takto budu chápat pojem začínající učitel i v této práci, která zkoumá profesní kvality začínajících učitelů. Nebudu se tedy zabývat zvládnutím profesních kvalit učitelů, kteří sice přicházejí na nové místo, takže jsou do jisté míry také začínající, ale již mají zkušenosti z předchozího působení na jiné škole.

Jak se dozvídáme v knize *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi* od J. Vašutové (2002, str. 58), je mnoho začínajících učitelů, kteří přichází do nového zaměstnání s obavami, že nezvládnou všechno, co od nich tato profese vyžaduje. Tento postoj je do jisté míry pochopitelný, pokud máme před očima všechny činnosti a charakteristiky, ze kterých se profese učitele skládá a o kterých jsem psala výše. Jiní jsou přesvědčeni o tom, že jsou dobrými učiteli, i když nemají mnoho zkušeností s pedagogickou činností a jejich vystupování se vyznačuje množstvím chyb.

Přestože se často teoretická příprava na povolání a praxe od sebe liší, je důležité, aby učitel, který přichází poprvé před své žáky, byl vybavený kompetencemi co nejvíce a zvládal využívat profesní kvality co nejlépe. Učitel se jistě zdokonaluje ve svém povolání celý profesní život. Je však potřeba mít na čem stavět.

První roky praxe jsou často určující pro další profesní vývoj. Nástup začínajícího učitele může být v mnoha případech velmi náročný. Očekává se od něho profesionální přístup, zodpovědnost za svěřené žáky, ovládání oborových a didaktických dovedností a znalostí, poměrně velké organizační schopnosti a odolnost vůči stresu, který je na začátku nového školního roku vždy větší.

Během prvního roku mladý učitel srovnává teorii, kterou získal během studia, své představy a ideály s realitou praxe. Je postupně zasvěcován do celkového chodu školy, buduje si své místo v pedagogickém sboru. Navazuje vztahy s žáky a jejich rodiči.

Je jisté, že ne všechny oblasti jsou hned ze začátku dokonale zvládnuté. Je potřeba hledat místa, která může učitel a zvláště začínající učitel stále zdokonalovat a stávat se tak učitelem kvalitním.

V literatuře byly popsány specifické problémy začínajících učitelů. S těmi je užitečné se seznámit a mít je na paměti, přestože se jim začátečník nejspíše těžko vyhne.

2.4 SPECIFICKÉ PROBLÉMY UČITELSKÉ PROFESY NA POČÁTKU PEDAGOGICKÉHO PŮSOBENÍ

Pokud bychom se zeptali studentů na pedagogické fakultě, čeho se nejvíce obávají ve své budoucí praxi, uvedli by podle J. Vašutové (2002) tyto obavy:

- neschopnost navázat kontakt se žáky
- špatný odhad množství látky, kterou proberou za jednu hodinu
- obtížnost objektivního hodnocení žáků
- nejistota v řešení nestandardních situací
- neschopnost prosadit inovativní metody a postupy
- nezískání respektu u kolegů v učitelském sboru
- nezískání respektu u žáků a jejich rodičů
- nepozornost žáků v hodině
- neplnění zadaných úkolů učitelem
- nepochopení učiva
- neukázněnost žáků
- neschopnost odpovědět na nepříjemné otázky od žáků

Vybrala jsem nyní různé názory odborníků, jak se vyvarovat chybám v některých uvedených oblastech.

Na začátku je potřeba překonat určitou trému a krátce se představit. Forma prvního seznámení záleží na věku žáků. Je možné použít nějakou hru, která odbourá ostych, a dozvíme se díky ní potřebné informace. Hlubší poznávání bude nejspíše přicházet postupně. Je důležité, aby se učitel s dětmi sblížil, zároveň si však stále musí udržovat určitý odstup. „*Ve vystupování by měl být přiměřeně přátelský a přístupný, optimistický i nadšený, skromně sebevědomý, nikoli suverén.*“ (Vašutová, 2007, str. 58)

Po představení a seznámení je vhodné, aby učitel žákům sdělil svoji představu o vyučování a třída by si měla společně nastavit pravidla, která považuje za důležitá. Důslednost v dodržování smluvených pravidel pomáhá udržet kázeň žáků. Kyriacou uvádí ve své knize *Klíčové dovednosti učitele* (2012) pravidlo: „Prevence je lepší než

léčení“. Toto pravidlo platí také v problematice nežádoucího chování žáků. Můžeme najít různé strategie předcházení nekázně např. Sledování všech žáků ve třídě, procházení celou učebnou, užívání očního kontaktu, pomáhání žáků se zadanou prací, změna činnosti nebo tempa práce, přesazování žáků, všímání si projevů nežádoucího chování a neúcty, atd.

Naplánování správného množství učiva na jednu hodinu je další obtíž, kterou uvádějí začínající učitelé. Většinou se potýkají s tím, že nestihnou všechno, co chtěli. Zde velmi záleží na věku žáků. U nejmladších je lepší vystřídat během hodiny více kratších aktivit. Starší vydrží pracovat na jednom úkolu déle. Učitel má ve výběru učebních činností poměrně velký prostor. Důležité je přesvědčení, že zvolená aktivita vede ke stanovenému cíli hodiny. Výhodnější je nechat na závěr hodiny prostor pro shrnutí, dotazy žáků, reflexi nebo sebehodnocení žáků. Hodina by měla být ukončená tak, aby nepřesahovala do přestávky, ale měla přitom jasný závěr. (Kyriacou, 2012)

Snad nejtěžší oblastí, kterou si učitelé osvojují především praxí je hodnocení žáků. Začínající učitelé mají s touto činností velké problémy. Dobrý učitel by měl být v hodnocení spravedlivý a objektivní. Měl by dávat takové hodnocení, které je motivační a povzbuzuje k další práci.

J. Vašutová (2002) se zabývá různými aspekty profese učitele. K chybám v hodnocení začínajících učitelů píše toto: *„Začátečníci často nasazují „vysokou laťku“ a neberou v úvahu skutečné možnosti svých žáků (...). Chybou je příliš mírné hodnocení z obav, aby se žák necítil poškozen...“* (Vašutová, 2002, str. 59)

Autorka doporučuje mladým učitelům konzultovat své postupy se zkušenými kolegy, hospitovat v jejich hodinách, zapojovat do hodnocení také žáky. Sebehodnocení a hodnocení žáků navzájem bývá činnost, která žáky zajímá a pokud je dobře vedená, přispívá k upevňování třídního kolektivu. (Vašutová, 2002)

Pokud se učitel cítí být v něčem nejistý, je pravděpodobné, že bude dělat chyby. Sama nejistota je vlastnost, která není žáky přijímána dobře. Stává se, že žáci využijí nejistoty nebo nepřipravenosti učitele a zkouší své hranice.

Velkým úkolem učitele je celoživotní vzdělávání a zdokonalování své pedagogické činnosti ve všech oblastech. Není jednoduché vždy odhalit to, na co je dobré se zaměřit.

Vhodným nástrojem, který může dát učitelům (začínajícím i zkušeným) zpětnou vazbu a ukázat místa, na kterých je potřeba pracovat, může být již zmiňovaný Rámec profesních kvalit. V praktické části této práce uvádím zkušenosti několika začínajících učitelů, kteří si vyzkoušeli práci s ním.

3 PŘÍPRAVA UČITELŮ A JEJICH PODPORA V PRAXI

Tato práce se zabývá kvalitou pedagogického působení začínajících učitelů. Příprava na profesi má v této problematice své velké místo. V kontextu proměny školního vzdělávání se mění požadavky na učitele. Reforma přináší učiteli nové role a zásadně mění jeho způsob práce.

Na tuto změnu je potřeba reagovat a připravit budoucí učitele tak, aby byli schopni zvládat nové úkoly. Forma, průběh i obsah odborné teoretické i praktické přípravy dává základ učitelově pedagogickému působení.

Vysoké školy vzdělávající budoucí učitele stojí před nelehkým úkolem. To dokládá i Vašutová (2008) ve východiscích výzkumu zabývajícím se zkvalitňováním přípravy budoucích učitelů:

„Přípravné vzdělávání učitelů je permanentně podrobováno kritice. Na jedné straně existují prokazatelné důkazy o inovování a zkvalitňování přípravy budoucích učitelů, na straně druhé dochází k jejich střetávání s argumentací zpochybňující toto úsilí. Kritika a negativní hodnocení přichází z praxe, resortu školství, akademického světa i z řad expertů.“ (Vašutová 2008, str. 176)

Současnému stavu pregraduální přípravy učitelů, jeho kvalitě a vlivu na profesní kvalitu pedagogů, profilu absolventů několika vybraných pedagogických fakult v České republice a podpoře začínajících učitelů v praxi se věnuji v následujících kapitolách.

3.1 SOUČASNÝ STAV PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Forma i obsah vzdělávání učitelů v průběhu dějin procházely poměrně výraznými změnami. Pokud bychom se zaměřili na poslední reformy týkající se odborné přípravy učitelů na pedagogických fakultách v ČR, bylo by to období od 90. let minulého století. Jednalo se hlavně o posunutí vnímání úlohy učitele, který se má stát nejen odborníkem

ve svém oboru, jak tomu bylo dosud, ale především profesionálem v pedagogické práci, jak uvádí Z. Fojtíková v rozhovoru s Vladimírou Spilkovou:

„Učitelé 1. stupně byli do té doby vzděláváni jako odborníci, kteří mají proniknout především do oborů, které pak učí, tedy do matematiky, českého jazyka atd. Co jsme chtěli změnit a na čem jsme se s ostatními fakultami shodli, je, že východiskem k proměně vzdělávání učitele by měla být idea profesionality.“ (Fojtíková, 2008)

Profesionalita učitele je podle V. Spilkové v tom, že přistupuje s respektem k žákům a jejich potřebám, umí vytvořit podmínky, ve kterých se žáci mohou kvalitně rozvíjet, vzbouzí v žácích zájem o učení, kultivuje jejich vzájemné vztahy, přistupuje k žákům jako k jednotlivcům s individuálními zvláštnostmi apod. (Fojtíková, 2008)

Této odbornosti učitelé dosahují díky studiu na vysoké škole, která má za úkol připravit je tak, aby získali potřebné dovednosti a znalosti, zároveň měli dostatečné všeobecné vzdělání a byli kultivovanými osobnostmi, které mohou být vzorem a autoritou svým žákům.

Struktura studia učitelství se liší v různých oborech. Učitelství pro 1. stupeň je realizováno nestrukturovaným magisterským studijním programem (tzn. nedělené pětileté studium). Příprava učitelů pro 2. stupeň základní školy a pro učitele středních škol na základě boloňské deklarace² probíhá ve dvou studijních programech. Jedná se o tříletý bakalářský program, na který dále navazuje dvouletý program magisterský. Teprve po absolvování magisterského programu získá student potřebnou učitelskou kvalifikaci (Brebera, 2006).

Takto je výuka realizována například na pedagogické fakultě UK v Praze, Masarykovy univerzity v Brně, Technické univerzity v Liberci, Univerzity Hradec Králové, Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a dalších pedagogických fakultách v ČR.

² Boloňská deklarace je dokument z 19. června 1999, který zahájil Boloňský proces zpřístupňování a zkvalitňování vysokoškolského vzdělávání ve 47 evropských i mimoevropských zemích.

Setkáme se však i s dalšími možnostmi organizace a struktury přípravy učitelů základních a středních škol a to na fakultách jiného typu (filosofické fakulty), dále pak na soukromých vysokých školách.

3.2 VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ S OHLEDEM NA PROFESNÍ KVALITU

Problematika přípravného i dalšího vzdělávání učitelů je klíčovým tématem nejen v ČR, ale také mezinárodně. Pozornost je zaměřena hlavně na zkvalitňování systému přípravy tak, aby zajišťovala profesionalizaci a kultivaci pedagogických pracovníků.

Kvalitu učitelské profese má zajistit standard učitelské profese, na jehož základě by se měl změnit obsah i forma vzdělávání studentů učitelství. Proces tvorby standardu v ČR je popsán v první kapitole této práce.

Standard by měl za úkol určovat kompetence, které ovládá učitel, jehož pedagogické působení je vykonáváno kvalitně. Tyto kompetence by si měli studenti osvojovat během studia na vysoké škole během teorie i praxe.

3.2.1 Forma vzdělávání a její vliv na kvalitu

Obecně jsem se věnovala organizaci vzdělávání učitelů na vysokých školách na začátku této kapitoly. Pokud se podíváme podrobněji, jakými prostředky a způsoby je studium zajišťováno, zjistíme, že zde existují různé názory týkající se jejich efektivity.

Poměrně hodně diskutovanou skutečností je strukturalizace vzdělávání. Strukturovaným studiem (obor specializace v pedagogice – 2. stupeň ZŠ, učitelé pro SŠ) učitelství je sice zajištěna prostupnost na místní i mezinárodní úrovni, což v praxi znamená, že student může každou část studia bez větších problémů absolvovat na jiné škole v ČR popřípadě i v zahraničí. Je zde však předpoklad, že strukturalizace přípravy učitelů, která byla zavedena pod tlakem, snižuje její kvalitu. Toto tvrzení vychází podle Spilkové a Wildové (Spilková, Wildová, 2010) i z několika výzkumných sond.

V roce 2007 vznikl na Pedagogické fakultě UK v Praze výzkumný záměr Vliv strukturovaného studia na profesní připravenost studentů učitelství. Jedním z jeho cílů je: „Zaměřit se na podmínky a efektivnost realizace různých strategií k získání učitelské kvalifikace. Ověřit jejich přínos z hlediska připravenosti budoucích učitelů pro výkon jejich povolání.“ (Švecová, 2008, str. 167).

Záměrem výzkumu je podle Švecové (2008) také ověřit, jestli učitelé budou schopni po absolvování studia v strukturovaném systému naplnit potřeby vzdělávání žáků určené kurikulární reformou. Tento výzkum by měl být ukončen v letošním roce.

Problémy, které strukturované studium provázejí, jsou především časté obtíže s ukončením studia v určené době, což je dáno velkým počtem závěrečných zkoušek. Dále mnohdy strukturované studium nespĺňuje výše zmíněnou prostupnost mezi školami, neboť je obtížné zajistit studentům doplnění potřebných znalostí a dovedností. Často se také setkáváme u vysokých škol s tím, že velmi výrazně zvýhodňují své absolventy bakalářského studia u přijímacího řízení do magisterského studijního programu, kde je poté k dispozici pouze minimální počet míst pro další zájemce o studium. Na profesní kvalitu má velký vliv i vlastní rozdělení studia do dvou programů a s tím související zkoušky (závěrečné, přijímací), které ubírají potřebný čas vysokoškolským pedagogům i studentům. Dobu věnovanou učení se na zkoušky, psaní prací, zkoušení a administrativě by bylo možné využít k intenzivnějšímu zaměření se na samotné studium. (Švecová, 2008)

Kromě diskutované organizace a formy studia se můžeme podívat na vzdělávací metody a formy, které vedou ke zkvalitnění učitelské přípravy. Spilková a Wildová (2010) považují za důležité upustit od převážně transmisivního pojetí výuky, kdy vzdělavatel předává studentům hotové informace, které jsou pasivně přijímány. Transmisivní vzdělávání probíhá často formou frontální výuky.

Zvláště v přípravě na učitelskou profesi je potřeba zařazovat formy a metody, které vedou k motivaci a aktivizaci studentů. Přístup, který by měl převažovat je konstruktivistický. Ten vychází z předchozích poznatků studenta a navazuje na to, co je známé a blízké. Prostřednictvím aktivního zkoumání a objevování docházíme k novým

souvislostem, vědomostem a názorům. Argumentem pro změnu způsobu a formy vzdělávání je fakt, že budoucí učitelé mají výraznou tendenci využívat později ten způsob výuky, který zažili na různých školách v průběhu vlastního studia. (Spilková, Wildová, 2010)

Další metody, které by měly být podle Spilkové a Wildové (2010) hojněji zařazovány do přípravného vzdělávání učitelů, jsou projektové a kooperativní metody, práce s portfoliem (podklad k hodnocení a sebehodnocení), techniky z programu RWCT (Reading and writing to critical thinking).

3.2.2 Obsah vzdělávání a jeho vliv na kvalitu

Potřeba změny se jistě netýká pouze formy vzdělávání, ale také jeho obsahu (kurikula). Zde se objevují mnohé názory odborníků na to, jak by tato změna měla vypadat. Někteří vycházejí z navrhovaných klíčových kompetencí a profesních kvalit, které by se měly objevit ve standardu. V každém případě je potřeba se zamyslet nad tím, jaké požadavky klade na učitele dnešní doba a současná situace ve školách.

V publikaci Hledisko kvality v přípravě učitelů zastávají Coufalová a Vaňková (2010) názor, že dosavadní náplň studia je pro současného učitele nedostačující.

„Situace ve škole je dnes taková, že i dobře oborově didakticky připravený učitel se k vlastnímu vyučování nedostane pro nezvládnutí situace ve třídě.“ (Coufalová, Vaňková, 2010, str. 29).

Tato skutečnost, jak uvádějí autorky, odrazuje začínající učitele, kteří často po prvním roce praxe odcházejí zklamání ze školství. Je zde tedy vidět naléhavá potřeba orientovat se na významnější přípravu v oblasti psychologické, speciálně pedagogické, popřípadě poradenské.

Změnu v kurikulu přípravného vzdělávání učitelů podporuje také Švec (2001). Navrhuje posouzení a pozměnění poměru mezi odbornou a pedagogicko - psychologickou složkou učitelského vzdělávání a složkou všeobecnou (cizí jazyky, filozofie). Všechny tyto složky pak realizovat tak, aby odpovídaly vymezeným kompetencím, které si mají

studenti osvojit. Zároveň aby byla možnost se individuálně profilovat podle vlastních potřeb, je třeba vytvořit dostatečné množství volitelných předmětů.

Švec (2001) dále klade důraz na propojení teorie a praxe zvláště u pedagogicko – psychologických předmětů tak, že budou řešit konkrétních situace a problémy, se kterými se budoucí učitelé budou potkávat ve školní praxi.

Na Pedagogické fakultě UK v Praze vznikl projekt nazvaný Proměny přípravného vzdělávání učitelů v kontextu transformace českého školství. Projekt si klade za úkol ověřovat účinnost vybraných inovativních přístupů v přípravě učitelů. (Spilková, 2008, str. 157) Dále se snaží teoreticky popsat důležité koncepty, jako je profesionalizace učitelského vzdělávání, modely podpory rozvoje a tak vytvořit prostor pro proměnu kurikula přípravného vzdělávání učitelů. Řešitelé projektu chtějí formulovat doporučení k podpoře profesionalizace učitelského vzdělávání v oblasti teoretické, praktické i politické.

Přestože projekt není ještě dokončen, je možné sledovat jeho dílčí výstupy, které přinášejí zajímavé poznatky a doporučení.

„ V přípravě studentů učitelství jde o rozvíjení dovednosti přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům a dosahovaným výsledkům, umění vyvodit z toho důsledky a následně měnit strategie, o utváření postoje a ochoty průběžně vyvíjet inovovat svou práci.“ (Spilková, Wildová, 2010, s. 15)

Stejně jako předchozí odborníci, nastolují Spilková a Wildová v kontextu zkvalitňování přípravy studentů učitelství otázku smysluplnosti obsahu pedagogických a psychologických disciplín a oborových didaktik.

Autorky dále kladou důraz na kultivaci pojetí výuky budoucích učitelů. Během studia by měl mít každý student dostatečné příležitosti pro osobnostní rozvoj. To znamená upravit obsahově hlavní předměty tak, aby prezentovaly základy nového pojetí výuky (např. práce s cíly vzdělávání – Bloomova taxonomie, klíčové kompetence, struktura základního učiva – myšlenkové mapy, kvalitní komunikace s žáky, rodiči i kolegy, kooperativní, projektové a zážitkové metody, individualizace vzdělávání podle potřeb a

možností žáků – teorie mnohočetné inteligence, hodnocení žáků, inovativní a alternativní pedagogické směry).

Klíčovou úlohu má také podle Spilkové a Wildové (2010) tzv. „skryté kurikulum“. Definici tohoto pojmu přináší Pedagogický slovník:

„Skryté kurikulum zahrnuje zkušenosti žáků v reálném životě školy, které nejsou postižitelné ve vzdělávacích programech a ve formálním kurikulu: klima třídy a klima školy, hodnoty a postoje, vzory chování, které si žáci osvojí od učitelů a spolužáků, apod.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, str. 214)

Pro studenty je důležitý partnerský a respektující vztah s učitelem. Podobně jako žáci ve škole vnímají budoucí učitele sociální prostředí a emoční klima, které je vytvořeno během celého studia. Hodnoty a postoje, které vidí u pedagogické autority, snadno přenášejí do svého pozdějšího působení v praxi. (Spilková, Wildová, 2010)

3.2.3 Problémy, které brání ve zvyšování kvality učitelského vzdělávání

Největší překážkou, která stojí v cestě zkvalitňování profesní přípravy učitelů na vysokých školách v ČR je výrazný nezáměr politických představitelů pracujících v oblasti školství o učitele a jejich vzdělávání. Dlouhodobě mají legislativní úpravy spíše destruktivní charakter na zajišťování přípravy budoucích učitelů. Spilková a Wildová (2010) dokládají toto své tvrzení například návrhem novel v roce 2007 a 2009, které zpochybňují význam a potřebu plnohodnotného vysokoškolského vzdělávání pro učitele.

Toto přehlížení a podceňování učitelské profese ze strany vzdělávací politiky se projevuje nejvíce v nedostatečném financování vysokých škol (humanitní obory, zvláště učitelské studium).

„Příprava učitele je nutně náročná a drahá, potřebuje poměrně dlouhou dobu speciálního výcviku. Vyžaduje nejen laboratoře, ateliéry apod., ale především školy, na kterých by mohla probíhat kvalitní praxe budoucích učitelů.“ (Kasíková, 2010, str. 31)

Praxe studentů často probíhají pouze dobrým vztahům ředitelů škol s fakultou. Ve většině případů nedostávají učitelé škol, kteří jsou na praxi k dispozici žádné nebo minimální finanční ohodnocení. Tato špatná finanční situace je často na fakultách řešena, jak uvádí Kasíková (2010), přijímáním většího počtu studentů. To vede k devalvaci přijímacího řízení a zvyšování zátěže vysokoškolských pedagogů. Následkem toho, je snižující se kvalita učitelského vzdělávání.

Přestože na fakultách stále žije přesvědčení, že proměna vzdělávání a celkové přípravy budoucích učitelů na povolání je potřebná, je situace podle Spilkové a Wildové (2010) kvůli nepříznivým podmínkám dále neudržitelná. Zlepšení současného stavu vidí pedagogové ve vytvoření standardu kvality učitele, který by jasně definoval podmínky potřebné k dosahování a naplňování kvality.

3.3 PROFESNÍ KVALITY ABSOLVENTŮ OBORU UČITELSTVÍ PRO 1. STUPEŇ ZŠ

V následující části této práce uvádím na základě informací z několika pedagogických fakult v ČR, jaké kvality získává student učitelství po absolvování vysokoškolské přípravy. Zaměřuji se na obor Učitelství pro 1. stupeň, ke kterému také směřuje výzkum v praktické části.

3.3.1 Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi a profil absolventa Pedagogické fakulty UK v Praze

Studentům Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy je během praxí, které absolvují v průběhu celého studia, nabídnut hodnoticí a sebehodnoticí nástroj „Soubor profesních kvalit studenta na pedagogické praxi,“ který je kolektivním dílem učitelů katedry primární pedagogiky. Soubor, jak je uvedeno na internetových stránkách katedry primární pedagogiky, je tvořen profesními činnostmi, rozdělenými do základních oblastí pedagogické práce. Se souborem mohou studenti pracovat průběžně. Nejvíce je však využíván v upravené podobě k sebehodnocení a hodnocení závěrečné souvislé praxe v 5. ročníku studia.

Hodnocených oblastí je celkem sedm:

- Plánování výuky (přiměřenost učiva, návaznost učiva, volba vhodných metod a organizace výuky, volba prostředků k dosažení stanoveného cíle, předvídání možných situací apod.)
- Komunikace a vytváření prostředí pro učení (komunikativní dovednosti, rozvíjení pozitivního sociálního klimatu třídy, příprava podnětného materiálního prostředí)
- Řízení učebních procesů (rozvoj vnitřní motivace k učení, podpora aktivního učení a spolupráce žáků, tvorba problémových situací a příležitostí k přemýšlení, ...)
- Hodnocení žáků (hodnocení procesů a výsledků učení, poskytování průběžné zpětné vazby, využívání různých druhů hodnocení, vytváření příležitostí k sebehodnocení žáků, upřednostňování individuální vztahové normy v hodnocení výsledků práce žáků a jejich pokroků, vytváření kritérií hodnocení, apod.)
- Reflexe výuky (pravidelné vyhodnocování vhodnosti zvolených strategií, metod a pomůcek ve vztahu k dosaženému cíli)
- Kontext výuky (orientace ve školním vzdělávacím programu školy, aktivní zapojení se do společných školních aktivit a projektů, rozvoj dovednosti komunikace s rodiči)
- Profesní rozvoj (průběžná reflexe vlastní pedagogické činnosti, plánování profesního růstu, odborná konzultace s kolegy, péče o své psychické i fyzické zdraví, atd.)³

Úspěšné absolvování závěrečné praxe ve všech hodnocených oblastech je jednou z podmínek zdárného ukončení celého studia. Absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ by měl podle informací dostupných na internetových stránkách katedry primární pedagogiky po splnění všech závěrečných požadavků být schopen kvalifikovaně vykonávat učitelskou profesi na základě studiem získaných profesních kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti).

³ Celý dokument je dostupný na internetových stránkách Katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze:

http://kppg.pdf.cuni.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/soubor_kvalit_studentovy_pr%C3%81ce_n_a_pedagogick%C3%89_praxi.docx

Je specializován v oboru, který si v průběhu studia vybírá, intenzivně se mu věnuje a uzavírá ho státní závěrečnou zkouškou (hudební, výtvarná, tělesná, dramatická výchova, angličtina).

Absolvent je vzdělán ve všech potřebných disciplínách, které se vyučují na prvním stupni ZŠ - český jazyk, literatura, matematika, přírodní vědy, vlastivěda, múzické obory a tělesná kultura. Zároveň je schopen propojovat učivo tak, aby žáci získali základy celistvého obrazu světa.

Na základě zkušeností získaných studiem je absolvent schopen využívat pedagogicko-psychologické kompetence k realizaci kvalitního vyučování a výchovy. Své schopnosti využívá k vytváření pozitivního emociálního a sociálního klimatu ve třídě a k partnerské komunikaci s žáky, rodiči i kolegy. Dokáže individualizovat učivo podle učebních potřeb jednotlivých žáků.

Dovede reflektovat své pedagogické působení, vysvětlit a uvést argumenty svého pojetí výchovy a vyučování.

3.3.2 Profil absolventa z jiných pedagogických fakult v ČR

Pro srovnání nyní uvádím profil absolventa oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ z jiných pedagogických fakult v ČR. Vybírám pedagogické fakulty na univerzitách v Olomouci, Ostravě a v Českých Budějovicích z důvodu dostupnosti potřebných informací. Je možné rozpoznat, na jaké kompetence se vysoké školy nejvíce zaměřují, které profesní dovednosti považují za důležité.

- **Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci**

Student, který vystuduje magisterský pětiletý nestrukturovaný obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, je podle informací dostupných na internetových stránkách katedry primární a neprimární pedagogiky plně vybaven pro vzdělávání žáků ve všech předmětech učebního plánu prvního stupně ZŠ. V průběhu studia získává diagnostické, komunikativní, kooperativní a sebereflektivní kompetence, dále pak dokáže využít

kompetence předmětově diagnostické, předmětově-didaktické, pedagogicko-výzkumné, pedagogicko-organizační a řídicí.

Získává znalosti v oborech, které se chystá vyučovat - jazykové, matematicko-přírodovědné a vlastivědné, hudební, tělesné, výtvarné a pracovní. Zároveň disponuje rozsáhlým kulturním přehledem (literatura, výtvarné umění, hudba, dramatické umění).

V neposlední řadě je schopen řešit pedagogické problémy a reflektovat svoji činnost, což mu slouží k dalšímu profesnímu rozvoji.

- **Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě**

Odbornost absolventa Pedagogické fakulty Ostravské univerzity v Ostravě je vyjádřena na webových stránkách katedry pedagogiky primárního a alternativního vzdělávání pomocí osmi druhů způsobilosti:

- Způsobilost vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka

Absolvent se kvalifikovaně orientuje v možnostech, potřebách a vývojových předpokladech žáka od 6 do 12 let. Je schopen odstraňovat psychické bloky, zábrany a bariéry z rodinné výchovy, které neumožňují dítěti ze začátku školní docházky být aktivní.

- Způsobilost sociálně vztahová

Absolvent dokáže úspěšně navázat pozitivní komunikaci se svými žáky. Využívá všech komunikačních prostředků (verbální i neverbální komunikace). Rozvíjí komunikační a sociální dovednosti u žáků. Vytváří pozitivní klima ve třídě. Spolupracuje s rodiči a pedagogickými pracovníky.

- Způsobilost profesní sebereflexe

Absolvent je ochoten stále poznávat a reflektovat svoji pedagogickou činnost. Pracuje na svém profesním rozvoji. Učí se reagovat na různé situace ve třídě.

- Způsobilost předmětově diagnostická

Absolvent je schopný stanovit cíle jednotlivých vyučovacích předmětů na základní škole. Používá vhodnou vstupní diagnostiku, aby mohl určit didaktický postup dalšího vyučování. Podle potřeby vytváří individuální vzdělávací plán, promýšlí způsoby hodnocení a využívá individuální vztahový rámec. Postupně vede žáky k autentickému sebehodnocení.

- Způsobilost předmětově-didaktická a psychodidaktická

Absolvent se orientuje v obsahu vyučovaných předmětů a dokáže učivo podat žákům tak, aby mělo svoji informační hodnotu, žáky motivovalo a přispívalo k jejich emočnímu rozvoji. Je schopný přizpůsobit učivo individuálním potřebám a možnostem žáků ve třídě.

- Způsobilost k projektivní tvořivosti

Absolvent umí formulovat rozvojové, kognitivní, emocionální, volně motivační i sociální dlouhodobé cíle vyučování ve vztahu k hodnotám a kvalitám života. Měl by vést žáky k tomu, aby si sami stanovili cíl své práce (vlastními slovy). Absolvent je schopen propojovat učivo různých vyučovacích předmětů tak, že vytvoří obraz reálného světa.

- Způsobilost pedagogicko-výzkumná

Absolvent dokáže pozorování využít k formulaci pedagogického problému a výzkumných otázek. Umí vybrat odpovídající výzkumný vzorek a vhodné kvalitativní a kvantitativní metody řešení. Při své pedagogické činnosti používá akční výzkum.

- Způsobilost devizní (rozhodující), pedagogicko-organizační a řídicí v primárním vzdělávání

Absolvent aktivně a kompetentně řídí činnosti všech členů školní třídy a školy. Vytváří bezpečné, aktivující a spolupracující klima třídy. Snaží se předvídat situace, které

mohou nastat a připravit se na ně a jejich důsledky. Vede žáky k postupnému přebírání odpovědnosti za sebe a svou práci.

- **Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích**

Absolventi oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ si osvojí základy kompetencí. Ty mu umožní vykonávat kvalitně učitelskou profesi v primární škole. Jmenovitě jde o tyto kompetence: odborně předmětové, psychologické, pedagogicko-didaktické, komunikativní, poradenské a konzultační. Navíc si osvojuje kompetence pro výuku anglického jazyka v odpovídajícím věkovém rozpětí žáků. Absolvent bude připraven k tomu, aby se dále profesně rozvíjel.

3.4 PODPORA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V PRAXI

Charakteristiku začínajícího učitele jsem uvedla ve druhé kapitole této práce. Zde bylo možné se dočíst, že první roky, kdy učitel nastupuje do své praxe, jsou mnohdy určující pro celý další profesní život.

Velmi záleží na tom, jak je nový učitel přijat v kolektivu školy a to hlavně v učitelském sboru. Zda má na koho se obrátit, pokud si bude nejistý. Jestli cítí podporu od svých kolegů a také od vedení školy. Začínající učitel často bývá nadšený a na svoji práci se těší. Pokud má možnost svůj potenciál a energii rozvíjet, může se stát aktivní oživující silou, která pozitivně ovlivní současný chod školy.

V neposlední řadě je dobré dát učiteli příležitost k dalšímu vzdělávání, které posune jeho pedagogické působení k větší profesionalitě a tím se zvýší i kvalita školy celkově.

3.4.1 Vztahy ve škole - pedagogický sbor a vedení školy

Škola je instituce, ve které funguje určitá struktura vztahů. Tyto vztahy ovlivňují klima školy a vše, co se ve škole děje. Jedná se o vztahy jednotlivých členů v pedagogickém sboru a mezi sborem a vedením školy.

Pedagogický sbor je specifická profesní skupina, která se vyznačuje následujícími rysy:

- pracovní prostředí a materiální vybavení
- pracovní a platové hodnocení
- společné cíle profesní činnosti
- společný zájem o rozvoj školy a identifikace se školou
- společné podřizování se normám – formálním (směrnice, pracovní řád,...), i neformálním (etika učitelské profese)
- jednotná strategie pedagogického působení (výchova a vzdělávání dané koncepcí a filosofií školy)
- interakce a komunikace mezi členy sboru nezbytná pro fungování školy
- týmová spolupráce mezi sborem a vedením školy (Liška, 1969; Vašutová, 2007)

Vlastní pedagogický sbor je, jak uvádí Sekera (1994), tvořen výhradně pedagogickými pracovníky (ve škole jsou i pracovníci nepedagogičtí, kteří mají na starost především technický provoz školy – školník, uklízečka, hospodářka apod.). Užším termínem je potom učitelský sbor, který se skládá pouze z učitelů konkrétní školy (nezahrnuje tedy na rozdíl od pedagogického sboru například vychovatelky školních družin).

Pedagogický sbor sestavuje převážně ředitel školy. Ten také může určit kritéria přijetí učitele, která jsou nad rámec legislativně stanovených požadavků. Pro školu je důležité, aby její učitelský sbor byl vysoce kvalifikovaný a týmově spolupracoval na rozvoji a cílech školy. Ve škole má pedagogický sbor významnou roli, která se týká rozhodování a vytváření kultury školy. (Vašutová, 2007, str. 17- 18) Jeho velkým úkolem je sestavování školního vzdělávacího plánu – dokumentu určující filosofii a koncepci výchovně vzdělávacího působení školy na žáky.

Podle Vašutové (2007, str. 18) *„je důležité, aby se ve sboru rozvíjely kolegiální a přátelské vztahy, soudržnost, vzájemná podpora, participace, nadšení a životní optimismus.“* To vše napomáhá kvalitní a efektivní práci a přívětivému klimatu ve škole, které působí na zaměstnance, žáky, rodiče i další lidi, kteří školu navštíví.

- **Problémy pedagogických sborů**

Mezi hlavní specifické problémy pedagogických sborů patří především stárnutí sboru a jeho feminizace.

Stárnutí učitelského sboru souvisí s odchodem mladších učitelů ze škol do jiných zaměstnání, kde jsou k dispozici lepší pracovní podmínky. Zvyšující se věkový průměr pedagogických sborů odrazuje mladé učitele, neboť je zde větší pravděpodobnost mezigeneračních konfliktů a neochota ke změně. Sbory jsou pak často doplňovány důchodci, kteří nezvládají kvůli svým zdravotním a dalším omezením všechny situace, které školní realita přináší. Vašutová (2007) dále uvádí názor, že by příznivější platová politika, bytová politika a možnost kariérního postupu mohly přinést výraznější omlazení pedagogických sborů.

Jak jsem uvedla výše, dalším problémem je tzv. feminizace pedagogických sborů. Mezi učiteli a vychovateli je skutečně převážná většina žen. Nástup žen do učitelství lze pozorovat od druhé poloviny 19. století. Později feminizaci urychlily válečné události, ale také možnost získat vysokoškolské vzdělání a vykonávat práci, která je pro ženy přitažlivá. (Vališová, Kasíková, 2007, str. 22)

Příčiny malého počtu mužů ve školách a odchodu mužů z učitelského povolání popisuje Vašutová (2007, str. 19):

- Muži obecně nevyhledávají profese, kde převažují ženy a nejsou „typicky“ mužské.
- Muži chtějí mít čas na vlastní zájmy, kterým by se mohli věnovat po pracovní době, což v učitelství mnohdy nelze.
- Učitelské platy jsou nízké na to, aby muži byli schopni zajistit rodinu.
- Osobní předpoklady pro práci s mladšími žáky mají spíše ženy

Důsledky tohoto jevu nemusí být vždy pozitivní. To také dokládá Kolář ve Výkladovém slovníku pedagogickém (2012. str. 42) :

„Feminizace školství je postupující převaha žen v učitelském povolání. V určitém smyslu se tím komplikuje situace ve výchovně-vzdělávacím procesu zejména na druhém

stupni základní školy, kde absence mužských sociálních vzorů pro dospívající chlapce je problém (značné problémy s kázní). Hlavní důvod: nesrovnatelně nižší (především ekonomické) ocenění učitelské práce než v jiných povoláních vyžadujících vysokoškolské vzdělání.“

- **Vedení školy**

Vedení školy je pojmenování pro ředitele, jeho zástupce a výchovného poradce. Většinou je pro začínajícího učitele první kontakt se školou právě přes vedení školy. Výše jsem uváděla, že ředitel školy je odpovědný za přijímání učitelů a sestavování pedagogického sboru.

Pokud vztahy v učitelském sboru a samotní učitelé určují klima školy, tím spíše toto platí i o řediteli a jeho vztazích na pracovišti. On má rozhodovací pravomoc a komunikuje se všemi, kdo ke škole nějakým způsobem patří. Reprezentuje školu i navenek.

Ředitel má za úkol nejen učitele přijímat, ale také sledovat jejich práci a příslušně ji ohodnotit (slovně i finančně). Tak dává najevo, svůj pohled na směřování školy.

Pro začínající učitele je důležitá podpora vedení, ale také projevená důvěra a dostatek příležitostí k realizaci vlastních nápadů a inovací.

3.4.2 Uvádějící učitel

Největší pomocí začínajícího učitele při orientaci na novém pracovišti a v nových úkolech je jeho uvádějící učitel (případně mentor). Jedná se o zkušeného učitele, který je novému učiteli oporou při různých nejasnostech a problémech týkajících se celého spektra pedagogické práce.

Každá škola pojímá tuto pozici individuálním způsobem. Můžeme se setkat s přidělováním uvádějících učitelů, někdy ředitel školy nechává na začínajícím učiteli, aby si sám vybral, kdo je mu v učitelském sboru blízky osobně i svým pojetím výuky. V některých školách existují mentoři, kteří jsou experty na jednotlivé pedagogické oblasti a vyučovací předměty. Na ty se může začínající učitel také obrátit o radu.

Pomoc začínajícího učitele je individuální podle toho, co konkrétní učitel na začátku své praxe potřebuje. Většinou se ale objevují tyto oblasti učitelské práce, které popisuje Podlahová v knize První kroky učitele (2004, str. 51-53):

- Seznámení s provozem školy (materiální zajištění výuky – kabinety, knihovny, odborné učebny, sportovní vybavení, kulturní vyžití; akce, které pořádá škola pro veřejnost, vedení školní dokumentace, sestavování rozvrhu, povinnosti dozoru)
- Pomoc při přípravě a realizaci výuky (sestavování předmětových plánů, předávání zkušeností s přípravou na vyučovací jednotku, seznámení s kurikulem a jeho systémem, učebnice, pomoc při metodických a kázeňských problémech, didaktické testy a hodnocení, sebereflexe)
- Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy (výchovné problémy ve třídě, spolupráce s výchovným poradcem, integrace žáků, diagnostika sociálního a rodinného prostředí žáka, spolupráce s rodiči)
- Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči (formy spolupráce na škole, práce s rodiči integrovaných žáků)
- Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy (image školy, působení navenek, provozní a finanční podmínky školy, další vzdělávání učitelů, spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, okolí školy)

Pro každou spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele bez ohledu na individuální potřeby by mělo platit to, co uvádí Jesenská (1980, str. 9):

„Cílem uvádění do praxe je vytvořit předpoklady a podmínky pro to, aby začínající učitel převzal v prvním roce své praxe všechny základní povinnosti a práva vyplývající z učitelského povolání včetně specifiky, která je dána počáteční etapou učitelské praxe. V této etapě jde především o to, aby začínající učitel nastoupil cestu, která postupně povede k rozvoji jeho pedagogické tvořivosti.“

Kromě aktuálních problémů, které začínající učitel řeší, mu může uvádějící učitel, nebo mentor pomoci k celkovému profesnímu rozvoji. Je výhodné, pokud je tato práce systematická a může se opřít o teoretický materiál. Takovou pomocí může být například hodnotící a sebehodnotící materiál Rámcem profesních kvalit, který se ve svém manuálu věnuje i spolupráci učitele s mentorem.

Tomuto tématu se mimo jiné věnuji v praktické části diplomové práce.

3.4.3 Další vzdělávání učitelů

Každý učitel, který své povolání vykonává poctivě, si je vědom, že jeho studium nekončí absolvováním vysoké školy, ale že se bude vzdělávat ve svém oboru celý život. Začínající učitel teprve praxí poznává a učí se věci, které si nemohl osvojit přípravou na fakultě. Pro porozumění některých situací vyhledává informace v odborné literatuře, nebo navštěvuje kurzy. Stejně tak učitel, který je již zkušený se snaží hledat odpovědi na nejasné otázky a pokouší se orientovat v nových trendech, koncepcích a alternativách výchovy a vzdělávání.

Další vzdělávání učitele by tedy mělo zkvalitňovat a prohlubovat učitelovu pedagogickou činnost a mělo by mu v jeho práci napomáhat.

Aby vzdělávání učitelů bylo efektivní a vedlo k očekávaným cílům, tedy zkvalitňování pedagogické práce na škole, musí být podporované a často i organizované vedením školy. Kromě toho, jak uvádí Podlahová (2004) má zaměstnavatel podle Pracovního řádu pro zaměstnance škol a školských zařízení, vyd. MŠMT ČR pod č. j. 14269/2001-26, „*pečovat o zvyšování úrovně zaměstnance*“. Zaměstnanec je podle stejného dokumentu povinen „*dále se vzdělávat, a to v samostatném studiu nebo v organizovaných formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*“. Další vzdělávání je upraveno ještě dalšími legislativními dokumenty.

Kohnová (2001) rozlišuje ve své studii oblasti podpory práce učitelů. Jedná se především o zajištění podmínek, aby učitelé mohli získat potřebné profesní pedagogické kompetence. Do tohoto vymezení patří:

- kvalitní a náročné profesně zaměřené přípravné vzdělávání
- systematický a cílený profesní rozvoj učitelů, který je podle Kohnové realizován takto:
 - další vzdělávání učitelů (zajištěné legislativně, finančně personálně a institucionálně)
 - rozvoj profesních kompetencí přímo v pedagogické praxi (pracovní podmínky, motivace učitelů k autoevaluaci své práce)
 - samostudium (dostatečně vybavené knihovny (audiotéky, vidotéky), inovační materiály, didaktické pomůcky a techniky, časové a finanční podmínky, smysluplná evaluace učitelovy práce)

Dále je důležité, aby učitelé měli možnost využít nastudované poznatky ve škole při vyučování. To se týká převážně materiálního vybavení školy a dalších podmínek, které s touto problematikou souvisí

Poskytovatelů odborného vzdělávání je v ČR podle Podlahové (2004) asi 1500-2000. Ne všechny instituce, které obchodují se vzděláváním, jsou k tomu kompetentní. Je tedy důležité zjistit, zda po absolvování studia učitel obdrží certifikát s obecně závaznou platností. Největšími vzdělávacími subjekty jsou univerzity, vysoké školy, pedagogická centra, pedagogicko-psychologické poradny, nadace, pedagogické asociace a další firmy, nebo agentury.

Je vždy na pedagogovi, aby usoudil, v jaké oblasti se chce vzdělávat a vybral vždy kurz, který mu pomůže k rozvoji a naplní cíl „dalšího vzdělávání učitelů“.

Obecné cíle a funkce dalšího vzdělávání učitelů (DVU) uvádí dále Kohnová (2001) ve své studii:

- zdokonalování profesních dovedností
- vnitřní rozvoj škol
- zdokonalování vyučovacího a učebního procesu
- zavádění inovací a změn ve vzdělávání
- osobní rozvoj učitelů

Vidíme zde, že pokud je DVU realizováno smysluplně a s určitými cíli, může být dobrým nástrojem ke zkvalitňování pedagogické práce a tím i celé školy. Je však třeba zajistit důležité podmínky, které jsem uváděla výše.

Závěr teoretické části

V první části diplomové práce jsem se snažila přiblížit problematiku profesní kvality učitele a následně teoreticky popsat faktory, které vedou ke zkvalitnění práce Začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ. Získané poznatky jsem představila ve třech kapitolách, které se týkají hlavních témat zkoumané problematiky.

Nejdříve jsem se zabývala pojmem Profesní kvalita, jak je definovaný v odborné literatuře. V této kapitole uvádím tři různé návrhy profesních kvalit, které by měl mít učitel primárního vzdělávání. Tyto návrhy jsem vzájemně srovnala po obsahové stránce. Dále stručně přibližuji téma procesu vytváření profesního standardu učitelské profese v ČR. Na závěr kapitoly představuji dokument Rámec profesních kvalit učitele, který v praktické části ověřuji jako sebehodnoticí a hodnoticí dokument vhodný pro začínající učitele na 1. stupni ZŠ.

Druhá kapitola teoretické části je věnována učitelské profesi. S ohledem na téma a cíle práce se nejdříve zabývám učitelskou profesí obecně, dále přibližuji situaci učitele na prvním stupni ZŠ a v poslední řadě popisuji specifika začínajících učitelů. Všechna tato témata jsou zpracována s oporou o odbornou literaturu.

V poslední kapitole jsem se věnovala přípravě na učitelskou profesi a podpoře začínajících učitelů v prvních letech praxe. Snažila jsem se přiblížit teoretické názory na otázku ovlivnění kvality budoucího učitele prostřednictvím vysokoškolské přípravy. Představila jsem profily absolventů na čtyřech pedagogických fakultách v ČR. Na závěr jsem uvedla faktory, které pomáhají začínajícímu učiteli na začátku pedagogické praxe a ovlivňují kvalitu jeho působení.

II. Praktická část

V praktické části se snažím odpovědět na otázku: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení. Teoreticky jsem se jednotlivým tématům věnovala v první části práce. Popsala jsem s pomocí odborné literatury aktuální vnímání profesní kvality učitele, specifika začínajících učitelů i existující formy podpory učitelů v praxi.

Kromě hlavní výzkumné otázky se zaměřuji na ověření dokumentu Rámec profesních kvalit učitele jako vhodného nástroje pro hodnocení a sebehodnocení začínajících učitelů. Dalšími tématy, která pouze dokreslují celkovou situaci začínajících učitelů, je jejich vysokoškolská příprava na profesi a podpora učitelů v praxi.

Výzkum je orientován kvalitativně za použití metod dotazníku, rozhovoru a analýzy dat. Získaná data jsou analyzována a zpracována podle jednotlivých výzkumných témat. Situaci jednoho učitele dále zpracovávám metodou případové studie.

1 CÍLE A METODY VÝZKUMU

1.1 CÍLE VÝZKUMU

Cílem tohoto výzkumu je mapování profesních kvalit začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich silných stránek a podnětů k růstu a k dalšímu vzdělávání s oporou o Rámec profesních kvalit učitele. Dílčím cílem je ověřování Rámce profesních kvalit učitele jako sebehodnoticího a hodnoticího dokumentu vhodného pro začínající učitele prvního stupně ZŠ.

Dalšími tématy, která se objevují ve výzkumné části této práce, jsou vysokoškolská příprava na profesi učitele, které se zkoumání věnuje pouze okrajově a podpora začínajících učitelů v praxi.

Kvalitativní výzkum analyzuje a předkládá názory a zkušenosti pěti učitelů. Neklade si tedy za cíl vytvářet závěry, které mají obecnou platnost. Jeho záměrem je popsat témata ovlivňující kvalitní výkon pedagogické práce několika konkrétních učitelů na začátku jejich praxe a přinést podněty k zamyšlení těm, kdo nějakým způsobem na začínající učitele působí (vysokoškolští pedagogové, uvádějící učitelé, ředitelé škol apod.) i samotným studentům, kteří se na práci učitele na prvním stupni ZŠ připravují.

1.2 METODY VÝZKUMU

Pro naplnění stanovených cílů výzkumu jsem jako výzkumné metody zvolila dotazník, rozhovor, analýzu dat a případovou studii.

Metodu dotazníku jsem volila z důvodu získání základních informací o jednotlivých učitelích a výsledků jejich sebehodnocení podle Rámce profesních kvalit učitele. Následným rozhovorem jsem se hlouběji zaměřila na některá témata vycházející z odpovědí učitelů v dotazníku.

Další data jsem získávala díky následující práci učitelů s Rámcem profesních kvalit, který se snažili prakticky ověřit jako hodnoticí a sebehodnoticí dokument pro svou praxi začínajícího učitele. Jako výstup této fáze výzkumu jsem zvolila rozhovor mezi

začínajícím učitelem a jeho uvádějícím učitelem tak, jak je popsán v Rámci profesních kvalit. Tento rozhovor jsem měla možnost zpracovat díky audio nahrávce.

Všechna data jsem analyzovala pomocí stanovených kategorií a kódování a zpracovala je podle jednotlivých témat (více v podkapitole 1.2.3. Analýza kvalitativních dat a výzkumná témata). Na závěr výzkumu jsem vypracovala jednu případovou studii začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ, která popisuje jeho konkrétní situaci, silné stránky, podněty k dalšímu profesnímu růstu i různé způsoby podpory, které mu v praxi pomáhají.

1.2.1 Dotazník

Metoda písemného dotazování a získávání odpovědí je nejčastější výzkumnou metodou. Využívá se v pedagogice, psychologii, sociologii i k výzkumu veřejného mínění obecně. (Průcha, 1995, str. 43) Dotazník je převážně používán k oslovení většího počtu respondentů během kvantitativního zkoumání nějakého jevu.

V tomto výzkumu je dotazník použit jako výchozí metoda k získání základních informací o respondentech a dalších dat, která jsou dále zpracovaná pomocí metod typických pro kvalitativní výzkum.

Dotazník obsahoval pět položek týkajících se zjišťování základních údajů, druhá část byla sestavena ze sedmi položek (druhá položka se skládá z několika podotázek), z nichž byly tři orientované na zkoumání pedagogických činností, při jejichž vykonávání se učitelé cítí jistě a činností, které jsou pro ně obtížné. Tyto položky byly vytvořené podle Rámce profesních kvalit učitele. Respondenti je vyplňovali pomocí dříve vypracovaného sebehodnocení zmíněného materiálu.

Další položky dotazníku se zaměřovaly na doporučení studentům připravujících se na vykonávání profese učitele na prvním stupni ZŠ a na hodnocení dokumentu Rámce profesních kvalit učitele jako vhodného nástroje pro sebehodnocení pedagoga na začátku jeho profesního působení.

Dotazník pracuje s uzavřenými, polouzavřenými i otevřenými otázkami.⁴

1.2.2 Rozhovor

Rozhovor je podobně jako dotazník hojně využívaná výzkumná metoda. Průcha (1995, str. 51) uvádí, že rozhovor „...bývá definován jako metoda dotazování, při níž dotazovaná osoba je vedena otázkami tazatele k sdělování určitých informací. Je to tedy obdoba dotazníku, od něhož se odlišuje tím, že je založena na mluvené komunikaci tazatele a respondenta.“

Od dotazníku se rozhovor dále odlišuje svou časovou náročností, která se týká sběru dat i jejich následného zpracování. Z tohoto důvodu je rozhovor využíván především v kvalitativním výzkumu, kdy není cílem oslovit velké množství respondentů.

Ve výzkumné části této práce byl rozhovor použit jako nástroj k hlubšímu prozkoumání názorů respondentů, které uvedli v dotazníku. Jednalo se o rozhovor volný (nestandardizovaný), kde učitelé reagovali na otevřené otázky vytvořené podle jejich předchozích odpovědí. Převážně byly otázky zaměřené na podporu učitele v praxi a na Rámec profesních kvalit učitele.

Při vedení rozhovoru byl kladen důraz na příjemnou atmosféru. Snažila jsem se navodit pocit neformálního sdílení názorů a zkušeností. Rozhovor byl zaznamenáván nahrávacím zařízením a zpracován spolu s dalšími získanými daty.

Metoda rozhovoru byla během výzkumu použita opakovaně, kdy tazatelem byl uvádějící učitel, respondentem opět učitel začínající. Tento rozhovor byl veden na základě hodnocení a sebehodnocení konkrétních profesních činností, na které se začínající učitel během výzkumu zaměřil. Rozhovor byl zaznamenán nahrávacím zařízením a následně analyzován.

⁴ Formulář dotazníku je vložen do příloh

1.2.3 Analýza kvalitativních dat a výzkumná témata

V průběhu kvalitativního zkoumání získává badatel velké množství různých dat, které mají většinou písemnou podobu (zápisy z pozorování, přepsané rozhovory, další dokumenty apod.). Tato data musí uspořádat, aby byl schopen vyhodnotit výsledky svého výzkumu. Úkolem výzkumníka „*není jen poukázat na zajímavost nasbíraných surových dat, (...) nýbrž materiál podrobit systematické analýze a interpretaci.*“ (Šedřová, 2007, str. 207)

Tuto analýzu provádí tak, že jednotlivé části dokumentů zařazuje do kategorií vytvořených podle jejich obsahu. Kategorie by měly zahrnout všechna sesbíraná data. Poté následuje tzv. kódování, při kterém badatel přiděluje jednotlivým částem textu číselné kódy. Podle nich se později orientuje při vyhodnocování svého výzkumu. (Gavora, 2000)

V této práci byla získaná data analyzována a uspořádána podle jednotlivých výzkumných témat. Hlavním kritériem analýzy bylo zodpovězení výzkumné otázky: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení.

Výzkumná témata byla sestavena tak, aby sdružovala odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky. V průběhu analýzy dat byla stanovena tato témata:

- Vysokoškolské vzdělání z pohledu začínajících učitelů
- Názory na Rámcové profesní kvality učitele
- Profesní kvality začínajících učitelů a podněty k dalšímu růstu
- Podpora začínajících učitelů v praxi

V jednotlivých tématech se snažím objektivně uvést informace získané všemi použitými metodami. Vynechávám informace, které se témat netýkají. Zároveň uvádím i doslovné citace z uskutečněných rozhovorů. V závěru každého tématu provádím shrnutí získaných poznatků.

1.2.4 Případová studie

Případová studie je podle Průchy (1995) metoda pedagogického výzkumu, při které se zkoumání zaměřuje jen na jeden, nebo několik málo subjektů (případů) nebo jevů edukační reality (žák, učitel, třída, škola apod.). Jedná se o detailní popis vybraného případu. Volba zkoumaného subjektu je vždy záměrná. Vybíráme si objekt, který je typický pro teorii, kterou popisujeme, nebo je naopak něčím specifický.

„V praxi je tak případ volen po důkladném zvážení všech aspektů studie. Klíčovým faktorem výběru jsou výzkumné cíle a otázky.“ (Sedláček, 2007, str. 103)

Nedílnou součástí výzkumné zprávy je zdůvodnění tohoto výběru. Objekt zkoumání musí, jak bylo napsáno výše, vyhovovat všem zkoumaným aspektům, zároveň musí být ochotný podstoupit všechny kroky, které případová studie zahrnuje.

Výhodou této metody je hlubší porozumění podstaty případu, nelze však závěry vzniklé tímto zkoumáním nějakým způsobem zobecňovat. (Průcha, 1995, str. 63)

Na základě získaných dat jsou v této práci zpracovány dvě případové studie začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ. V prvním případě se jedná o začínající učitelku, která učí prvním rokem a působí v první třídě základní školy. Druhá studie zpracovává případ učitele v první třídě, který učí již druhým rokem. Oba prošli všemi částmi výzkumu a jsou typickými představiteli učitele na začátku pedagogického působení včetně vlastních profesních kvalit a problémů, které řeší.

1.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Účastníci výzkumu byli vybráni podle následujících kritérií. Jednalo se o učitele na prvním stupni ZŠ do dvou let od ukončení studia a začátku praxe. Čtyři učitelé z pěti jsou absolventy pedagogické fakulty UK a působí v Praze. Místo studia a zaměstnání nebylo podmínkou pro výběr. Pražští učitelé jsou zastoupeni ve vysokém počtu z důvodu jednodušší komunikace a dostupnosti.

Snažila jsem se o zastoupení obou pohlaví ve výzkumném vzorku. Oslovených učitelů - mužů bylo více. Účast na výzkumu však většinou z časových důvodů odmítli. V konečném výzkumném vzorku je jeden z učitelů muž, ostatní jsou ženy.

V popisu i v dalším textu uvádím jednotlivé účastníky výzkumu pod označením Učitel a číslo z důvodu zachování naprosté anonymity. Dále ze stejného důvodu neuvádím ani základní školu, kde pracují.

Učitel 1 – žena, 24 let, Pedagogická fakulta UK v Praze – Učitelství pro 1. stupeň, (Fj)
1. rok v praxi

Učitel 2 – žena, 24 let, Pedagogická fakulta UK v Praze – Učitelství pro 1. stupeň (Aj),
1. rok v praxi

Učitel 3 – muž, 26 let, Pedagogická fakulta UK v Praze – Učitelství pro 1. stupeň (Aj),
2. rok v praxi

Učitel 4 – žena, 26 let, Pedagogická fakulta UK v Praze – Učitelství pro 1. stupeň (Aj),
2. rok v praxi

Učitel 5 – žena, 26 let, Pedagogická fakulta ZU v Plzni, 2. rok v praxi

1.4 PRŮBĚH VÝZKUMU

Celý výzkum byl rozdělen do několika částí (sebehodnocení a dotazník, rozhovor, práce s Rámcem profesních kvalit učitele a rozhovor s uvádějícím učitelem, závěrečné hodnocení výzkumu). Každý z učitelů se mohl podle svých možností rozhodnout, jak velký úsek výzkumu chce absolvovat.

Všichni oslovení učitelé vyplnili sebehodnoticí formulář sestavený podle Rámce profesních kvalit učitele a prošli i následným dotazníkem. Do rozhovoru se zapojili čtyři učitelé, s uvádějícím učitelem podle rámce pracovali dva učitelé, kteří také napsali na závěr krátké zhodnocení výzkumu.

Začínající učitele jsem kontaktovala individuálně převážně prostřednictvím elektronické pošty (e-mail), kde jsem podávala základní informace k cílům a průběhu výzkumu. Domlouvala jsem se s každým podle jeho časových možností na osobní schůzce, kde jsem vysvětlila celý koncept a záměr výzkumu. Schůzky probíhaly většinou na pracovišti učitelů.

Snažila jsem se o vstřícný přístup otevřený k jakýmkoli dotazům týkajících se výzkumu. Účastníci měli možnost se ptát na to, co je zajímavé v celém průběhu výzkumného procesu.

1.5 VÝZKUMNÁ TÉMATA A PŘÍPADOVÁ STUDIE

Informace získané prostřednictvím všech použitých výzkumných metod od jednotlivých začínajících učitelů předkládám zpracované a zařazené do výzkumných témat. Na závěr každého tématu uvádím vlastní shrnutí zkoumané problematiky. V zájmu zachování autenticity výpovědí respondentů jsem se rozhodla přímé řeči zásadně neupravovat.

Vysokoškolské vzdělání z pohledu začínajících učitelů

Pregraduální vzdělávání učitelů není hlavním tématem mé diplomové práce. Přesto ho poměrně často učitelé nějakým způsobem zmiňovali ve svých odpovědích. Jedním z pohledů byl názor, že je v ČR pedagogické studium poměrně jednoduché ve srovnání s nejmenovanou prestižní americkou školou. „...je tam opravdu standardem, že ti učitelé tvrdí, že ta škola bylo to nejtěžší, co je v životě potkalo. U nás je to pořád obráceně. Každý bere tu školu, to studium jako to nejjednodušší a pak teprve přichází to těžký – lehký na cvičišti, těžký na bojišti.“ (Učitel 3)

Dalším podnětem pro přípravné vzdělávání učitelů je zkušenost začínající učitelky, která se potýká s každodenními organizačními činnostmi: „Co si myslím, že začínajícímu učiteli chybí je nápad na organizační činnosti. Jak vybírat omluvenky, jestli mít notýsky, nebo nemít notýsky a kontrolovat, jestli to mají podepsané, a když někdo chybí, tak abys hlídala, jestli to teda všichni mají dodělané, kdo necvičí, kdo jde po obědě, jak vybírat peníze... Je toho spousta a já v tom trošku plavu ještě pořád. Tak kdybychom se to ve škole učili, nebo kdybychom dostali nějaké nápady, nebo rady.

Možná by stačilo jenom mít příklady, jak to někdo dělá a pak si z toho vybrat.“ (Učitel 2)

Cenné jsou i rady, které by dali začínající učitelé studentům připravující se na pedagogické povolání. Zdůrazňují využívání co nejvíce možností k učení (praxe, brigády – doučování, asistent pedagoga) a osobní aktivitě, snažit se diskutovat o svých názorech, nebát se zeptat a získávat nové zkušenosti. Dále doporučují věnovat se studiu pečlivě, sbírat materiály pro výuku a schovávat si přípravy na hodiny. V neposlední řadě upozorňují na radost z práce a nepodlehnutí pocitu selhání při prvním neúspěchu.

Shrnutí: Začínající učitelé jsou zajímavým zdrojem podnětů k reflexi vysokoškolského vzdělávání. Aktuálně prožívají rozdíly mezi školní přípravou a realitou každodenní praxe. Uvádějí podněty k praktické části přípravného vzdělávání a rady pro současné studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň.

Názory na rámeček profesních kvalit učitele

Podle odpovědí učitelů je Rámeček profesních kvalit učitele vhodný k hodnocení a sebehodnocení začínajících učitelů. Obsahuje všechno důležité, co práce učitele zahrnuje, zároveň nutí učitele k zamyšlení. *„Pojímá poměrně do hloubky určitá témata, která dohromady dají to, co ten učitel má naplnit. Takže je dobrý se nad tím zamyslet.“* (Učitel 4)

V názorech se vyskytla i obava z možného navození pocitu neschopnosti začínajících učitelů. Tuto myšlenku autor rozvedl tak, že se mu zdá sebehodnotící dokument hodně optimistický v tom, co má učitel zvládat. A může začínajícímu učiteli vzít doslova „vítr z plachet“. I ostatní se vyjádřili ve smyslu, že je poměrně dlouhý a náročný. Na druhou stranu se setkáváme s vyjádřením, že nemožnost splnit všechny oblasti, které Rámeček profesních kvalit učitele předkládá k hodnocení, učitele neodrazuje, ale naopak spíše povzbuzuje k další aktivitě.

Co se týká struktury Rámce profesních kvalit, je kladně hodnocené rozepsání kvalit do jednotlivých činností učitele. To pomáhá k systematickému postupu a zaměření se na konkrétní problém. *„Hodně pozitivní jsou konkrétní přílohy, kdy se jako začínající*

nezkušený učitel mohu podívat, jakým způsobem je možné vést rozhovor a jak si ho zaznamenat.“ (Učitel 1)

Celkově hodnotí učitelé zkoumaný materiál pozitivně i z toho důvodu, že s ním mají zkušenost z vysoké školy: *„Já jsem s ním pracovala na konci svého studia a byl to vůbec nejpřínosnější materiál pro mě z hlediska toho nějakým způsobem sebereflektovat, co dělám na praxích, nebo jak vůbec bych to chtěla dělat.“ (Učitel 4)*

Učitelé, kteří měli možnost vyzkoušet si práci podle Rámce profesních kvalit i se svým uvádějícím učitelem, hodnotí tuto zkušenost takto: *„Vzhledem k ochotě mé uvádějící učitelky mi přišel tento způsob sice časově i psychicky hodně náročný (mírný strach ze selhání, stud apod.), ale kvalitní - a dostali jsme se k podstatě problému.“ (Učitel 3)*

„Nastartovalo to moji užší spolupráci s uvádějící učitelkou, ve které teď budeme pokračovat a která je pro mě velmi cenná. Rámec profesních kvalit nám sloužil spíše jako inspirace.“ (Učitel 2)

Shrnutí: Sebehodnoticí a hodnoticí materiál Rámec profesních kvalit se zdá začínajícím učitelům poměrně náročný v tom, co předkládá. Přijímán je ovšem pozitivně jako přehled učitelských činností. Motivuje učitele systematicky pracovat na dílčích úkolech a tak se více rozvíjet ve své profesi.

Profesní kvality začínajících učitelů a podněty k dalšímu rozvoji

Začínající učitelé se vyjadřovali k tomu, která z profesních činností uvedená v Rámci profesních kvalit učitele je pro ně obtížná a na kterou se cítili být dobře připraveni z vysoké školy. Pozitivně označili činnosti Plánování výuky a Reflexe výuky.

Oblasti, které vyšly jako nejvíce problematické, jsou Spolupráce s rodiči a Hodnocení práce žáků.

Spolupráce s rodiči

Učitelé se setkávají s nespolupracujícími rodiči, kteří nejsou ochotni řešit problémy svých dětí. Často omlouvají nedostatky dětí, nebo neprojevují o dítě dostatečný zájem. Někdy se stává, že rodiče zasahují učiteli do výuky a nedodržují nastavená pravidla. V neposlední řadě se začínající učitelé cítí nejistě před rodiči svých žáků a mají obavu z případných námitek a připomínek z jejich strany.

Tyto obtížné situace se snaží zvládat pomocí rad zkušenějších kolegů, hledáním nových cest v komunikaci s rodiči (e-mail, internetové stránky třídy), důsledností a vytrvalostí. Někdy učitelům pomáhá neformální komunikace s rodiči, které znají více.

Největší podpora by pro začínající učitele byla celková změna pohledu veřejnosti na učitelské povolání. Organizování častějších schůzek ve formátu učitel-rodič-žák by také upevnilo vzájemné vztahy a posílilo důvěru v učitele. „*Myslím si, že to je strašně užitečný pro všechny strany i pro ty děti (...) že se takhle učitel s každým dítětem potká, má na něj čas, a je to prostě něco jiného.*“ (Učitel 2) Nutným předpokladem úspěšného působení učitele na žáky je omezení nežádoucího zasahování do výuky ze strany rodičů. Další pomoc by učitelé hledali u mentorů a jejich rad nebo v odborné literatuře.

Hodnocení práce žáků

V problematice hodnocení žákovských prací převažuje mezi dotazovanými názor, že jsou známky nedostatečným vyjádřením individuálního posunu a snahy dětí. Je velmi obtížné podle začínajících učitelů stanovit kritéria hodnocení bez ohledu na to, že známky zařazují žáky do „škatulek“. Problémem je, že stále existuje poměrně silný tlak na používání běžné klasifikace ze strany rodičů a často i vedení školy. Znamky mnohdy dostávají větší hodnotu, než obsah vzdělání (získané vědomosti, dovednosti, postoje,...) hlavně ve vnímání dětí a rodičů.

Učitelé se snaží pracovat na dokonalejším systému hodnocení, na neměnném a jednotném hodnotícím nástroji. Dále učitelům pomáhá stanovit si jasná kritéria hodnocení předem a zaměření se na celkový přístup dítěte ke škole. V neposlední řadě hledají inspiraci a radu v odborné literatuře a u zkušenějších kolegů.

Ulehčení této náročné situace by podle dotazovaných přinesla větší povědomost u dětí a rodičů o tom, co je to slovní hodnocení a co obnáší. Mimo jiné by učitelé potřebovali mít větší možnost slovní hodnocení využívat. Podporu by také viděli v rozboru používaných technik hodnocení pod vedením mentora a jejich úspěšnost.

Shrnutí: Začínající učitelé dovedou zhodnotit svoji práci a určit, která činnost je pro ně problematická a kde se cítí naopak jistě. Snaží se nad nelehkými situacemi zamýšlet a hledat řešení. Obtíže v oblastech Spolupráce s rodiči a Hodnocení práce žáků ukazují na potřebu využívat respektující asertivní komunikaci a odvahu k inovativním krokům, pokud existuje přesvědčení o jejich důležitosti.

Podpora začínajících učitelů v praxi

Podpora začínajících učitelů na škole, kde působí, je téma, ke kterému se začínající učitelé vyjadřovali v dotazníku, a dále i v rozhovoru. Na otázku „*Co Vám nyní nejvíce pomáhá k dalšímu profesnímu rozvoji?*“ nejčastěji vybírali možnost uvádějící učitel. Další častou odpovědí byla hospitace u jiných učitelů, kurzy a vzdělávání a četba odborné literatury.

Uvádějící učitel je pro začínající učitele podle uskutečněného výzkumu opravdu velkou pomocí. Jedna respondentka rozvedla svoji odpověď takto: „*Uvádějící učitel – asi nejdůležitější věc při nástupu do praxe. Možnost odborné konzultace a lepší vhled do každodenní rutiny – papírování a chodu školy.*“ (Učitel 4)

Tématu důležitosti uvádějícího učitele na začátku praxe jsme se věnovali s některými účastníky výzkumu i během rozhovoru: „*Člověk si při rozhovoru s uvádějícím učitelem vlastně sám sesumaruje, popíše slovy své pocity a má možnost slyšet názor někoho dalšího (zkušenějšího).*“ (Učitel 1) Vědomí, že je možnost obrátit se na někoho, kdo rozumí situaci i pocitům, které začínající učitel prožívá, je zásadní. Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé na začátku nejvíce potřebují poradit a podpořit ve věcech, které přímo nesouvisí s výukou, ale patří do činností, které musí třídní učitel vykonávat (školní dokumentace, apod.). Většinou bývají uvádějící učitelé připraveni poradit i v oblastech didaktiky nebo v práci s konkrétními žáky. Většinou předávají své

zkušenosti a rady, které se jim osvědčily a nechávají začínajícího učitele, aby si našel svoji vlastní cestu.

Kromě toho uvádějící učitel pomáhá novému kolegovi zařadit se do kolektivu školy – učitelského sboru. Což mu pomáhá, aby se cítil ve škole přijatý a aby pro něho byla škola bezpečným prostředím. *„Moje uvádějící učitelka, hnedka se mě ujala na začátku, nabídla mi tu možnost, že cokoliv bych potřeboval, tak mám přijít. A myslím si, že hlavní její cíl bylo mě vtáhnout sem.“* (Učitel 3)

Funkce uvádějícího učitele bohužel nefunguje všude, přestože, jak bylo napsáno výše, může být v učitelových začátcích velmi důležitá. *„Nefunguje tady taková ta podle mého názoru přínosná spolupráce, že byste dostala konkrétního člověka, který by se i sám mohl zajímat o to, jestli třeba něco nepotřebujete, nebo vám vyloženě ten čas věnoval.“* (Učitel 4) V takových případech musí noví učitelé aktivně oslovovat různé kolegy a žádat o radu, nebo hledat pomoc mimo školu.

Shrnutí: Existují různé druhy pomoci, které mohou učitelé využít v obtížných situacích. Nejdůležitější podporou je podle účastníků výzkumu uvádějící učitel, který je ochotný věnovat jim svůj čas, rady a zkušenosti. Na každé škole je tato funkce zavedena různým způsobem.

1.6 PŘÍPADOVÁ STUDIE

Oba učitelé, jejichž situaci zpracovávám pomocí metody případové studie, jsou absolventy Pedagogické fakulty UK v Praze. Studium ukončili v letech 2011 a 2012. Oba učí v pražských sídlištních základních školách na prvním stupni.

Data, která mám k dispozici k analýze, pocházejí z dotazníku věnujícímu se profesním kvalitám zpracovaných podle Rámce profesních kvalit, a následného rozhovoru, který odpovědi na zmíněný dotazník rozvíjí.

Dále čerpám z rozhovoru mezi začínajícími učiteli a jejich uvádějícími učitelkami, který dokumentuje další práci s Rámcem profesních kvalit. Během této práce se začínající

učitelé zaměřili na konkrétní činnosti (kvality) popsané v Rámci profesních kvalit a zhodnotili, jak se jim je daří naplňovat při své práci.

V případové studii se mohu také opírat o vyplněné hodnoticí formuláře a závěrečná hodnocení výzkumu. Získané poznatky jsou doplněné veřejně přístupnými informacemi uvedenými na internetových stránkách příslušných škol.

Pro případovou studii zachovávám označení učitelů jako v předchozí části (Učitel a číslo) V textu používám zkratky ZU (začínající učitel/ka), UU (uvádějící učitel/ka). I v této části uvádím přímé řeči bez větších zásahů, aby byla zachována autenticita výroků.

1.6.1 Případová studie - Učitel 2

ZU ve věku 24 let působí v 1. třídě na pražské základní škole. Pedagogickou profesi vykonává 1. rokem. Je absolventkou Pedagogické fakulty UK v Praze, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk.

Obecná charakteristika školy a třídy

Škola, ve které ZU působí je sídlištní základní škola, která je plně organizovaná. Má aktuálně 492 žáků, kteří jsou rozděleni do 23 tříd. Výuku zajišťuje 31 učitelů, z toho je 18 na prvním stupni.

Škola se snaží žáky rozvíjet rovnoměrně ve všech vyučovaných předmětech. Zároveň nabízí možnost studijního zaměření (informatika, sport, cizí jazyky, přírodní vědy, matematika) a mnoho volitelných předmětů (sportovní aktivity, základy stylistiky, pracovní činnosti, němčina jako druhý jazyk, čeština pro cizince), kde se mohou žáci profilovat vlastním směrem.⁵

V první třídě, kde učitelka působí je 22 dětí – 11 chlapců a 11 dívek. Není zde integrované žádné dítě.

⁵ <http://www.fzsmeziskolami.cz/oskole.html>

Osobnost učitele

ZU působí velmi pozitivně a otevřeně. Z jejího vyprávění je zřejmé, že má vytvořený hezký vztah s dětmi, přestože se jí práce zdá někdy hodně náročná. Záleží jí na tom, aby žáky ve své třídě naučila nejen danou látku, ale aby jim předala i důležité životní hodnoty a postoje. Je pro ni důležité, aby si žáci vytvořili ke škole a k sobě navzájem kladný a přátelský vztah.

Ke své práci přistupuje poctivě. Jednotlivé situace promýšlí do detailů a s pomocí kolegů a UU se snaží neustále své působení zkvalitňovat. V některých oblastech pedagogického působení se zatím cítí nejistě, a proto vyhledává potřebnou pomoc.

Silné stránky pedagogického působení a podněty k dalšímu rozvoji

Plánování výuky, Procesy učení, Hodnocení práce žáků a Reflexe výuky označuje ZU jako oblasti, ve kterých se cítí jistě. Některé z nich však zároveň považuje za problémové. Z toho usuzují, že existují činnosti z těchto výše zmíněných oblastí, které vykonává jistě a jiné, které jí činí obtíže.

Nejvíce obtížné je pro ZU dlouhodobé plánování výuky, kde podle svých slov nedovede zorganizovat všechny požadavky, které by měly být naplněny (rozvoj kognitivních i dalších schopností žáků, rozvoj klíčových kompetencí, práce v projektech, apod.). Nemá ještě vycvičený odhad na množství látky, které se žáci jsou schopni naučit za týden nebo měsíc. Když si sestavuje plán, pomáhají jí osnovy, učebnice a alespoň malá zkušenost s rychlostí práce dětí v její třídě. Nejvíce by jí pomohlo vidět nějaký hotový roční plán, podle kterého by se mohla inspirovat a měla představu o množství činností a akcí, které se v první třídě stihnou.

Dále ZU přiznává, že nemá ještě jistotu během vlastního procesu učení, převážně se při vyučovacích hodinách drží učebnice a málokdy zařadí kreativní činnost. Stále se učí správně formulovat instrukce. „*Poznávám jednotlivé děti, jejich styl učení, potřeby. Zjišťuji, které typy zaměstnání, úkolů fungují, na které reagují.*“ V této oblasti by podle ní bylo obohacující vidět dobře fungující první třídu a získat nějaké další nápady.

Jak jsem uvedla dříve, je na ZU vidět, že se svou prací hodně zabývá a že se zamýšlí nad tím, co udělat příště lépe. I přesto je pro ni náročné se systematicky profesně rozvíjet. Pro posun v této oblasti by potřebovala více času a častější konzultace s UU.

Sledovaná profesní kvalita

Během měsíce dubna se ZU zaměřila na činnosti spadající do oblasti Prostředí k výuce. Nebylo lehké tuto oblast během měsíce zmapovat a ohodnotit. ZU v této části spolupracovala se svou UU, která ji viděla při výuce a vypracovala hodnocení podle škály uvedené v Rámci profesních kvalit učitele. Sebehodnocení ZU i hodnocení UU se pohybuje na hodnotící škále převážně uprostřed (C, D)⁶.

ZU se snaží chovat k žákům s respektem, zajímat se o jejich problémy i radosti a v rámci možností je vyslechnout. Podle jejich slov není většinou během dne tolik času, aby všichni vyjádřili své názory a představy. Od UU se dozvídá, že je jistě důležité, aby byl učitel žákům příkladem, ale rodina, ze které jednotlivé děti vycházejí je v oblasti předávání hodnot a postojů určující. Pokud žáci převezmou vzorec určitého chování od učitele, tak to trvá vždy poměrně dlouhou dobu.

ZU se přiznává, že jí občas dojde trpělivost, když žáci předčasně vzdávají nějaký úkol. „*Hrozně mě rozcílí, když se jim něco nepodaří, zmačkají to a vyhodí. Vzdají to a jdou si někde sednout a naštvou se. Tak to mi úplně dojde trpělivost, místo toho, abych byla v klidu.*“ Snaží se žáky podporovat a zkusit i něco, co napoprvé nevyšlo. Nenechat se tím odradit.

V třídním kolektivu se ZU snaží podpořit a zapojit izolovaného neoblíbeného žáka, který se nechová k ostatním dětem dobře. Je to však problém, který se týká více faktorů (psychika dítěte, výchova v rodině, neosvojené sociální návyky,...) a je potřeba jej řešit postupně a nejspíše za pomoci dalších odborníků.

Ve třídě jsou mezi žáky poměrně velké rozdíly a je proto pro ZU náročné nechat všem vždy potřebný čas a prostor na přemýšlení a vyjádření. Žáci se navíc nedokážou

⁶ Popis hodnotící škály i vyplněné formuláře sebehodnocení a hodnocení jsou zařazeny v přílohách

navzájem dlouho poslouchat. „*Když si povídáme o víkendu, tak to už docela jde, to vydrží, ale jinak je to docela potíž.*“ ZU se bojí povzbuzovat žáky v kladení otázek. Myslí si, že by to hodně zdržovalo. Přesto si však uvědomuje, že je to důležité. Od UU dostává radu, že je možné více si povídat při hodinách, které jsou volnější a přizpůsobené k rozsáhlejší komunikaci (výtvarná výchova, svět kolem nás, čtení apod.).

V oblasti kázně ve třídě je největším problémem ZU nedodržení důslednosti ve všech situacích. To má za následek opakované porušování domluvených pravidel a náročnější práci s dětmi. ZU pomáhají činnosti, které podporují dobré chování žáků (používání pozitivní zpětné vazby, společné vymýšlení pravidel, podpora respektujícího chování, apod.).

ZU se snaží mít třídu uspořádanou funkčně tak, aby to do jisté míry vyhovovalo všem činnostem, které se ve třídě odehrávají. S pomocí UU přichází na to, že není jednoduché uspořádat si třídu hned napoprvé tak, aby v ní hned všechno bylo ideální. „*V okamžiku, kdy zjistíš, že se tady vytváří nějaký problém, protože všichni si jdou na jedno místo pro něco, tak to prostě uděláš jinak, aby to líp fungovalo.*“ Kromě toho by ZU chtěla žáky více zapojit do udržování pořádku ve třídě.

Práce s uvádějícím učitelem

UU byla ZU přidělena školou. Je to paní učitelka, která má v této funkci zkušenosti. ZU se líbí její styl učení. Je hodně tvůrčí, učí čtení genetickou metodou a snaží se zapojovat do výuky metody kritického myšlení. Momentálně má paralelní první třídu ke třídě ZU. Je pro ZU inspirací a o mnohé praktické nápady se s ní dělí, což ZU považuje za velkou pomoc.

Hlavní podpora od UU na začátku spočívala v orientaci v praktických věcech (vedení třídní knihy, dozory, apod.). Jinak je uvádějící učitelka stále připravená ZU pomoci s čím potřebuje (nápady, rady,...). Občas se sama zajímá o to, jak se ZU daří.

ZU je se spoluprací se svojí UU převážně spokojená. Ráda by ale zařadila více jejích hospitací na vlastních hodinách, což z časových důvodů není vždy možné. Zároveň ale

cítí, že by mohla sama požádat o pomoc častěji (např. při sestavování dlouhodobého učebního plánu).

Hodnocení účasti ve výzkumu

ZU díky účasti ve výzkumu této práce měla možnost navázat intenzivnější spolupráci se svou UU, ve které se rozhodly pokračovat i nadále. Tuto spolupráci hodnotí ZU jako velmi cennou. Na základě rozhovoru s UU a hodnocení vlastní práce si uvědomila své silné stránky i místa, která bude dále zdokonalovat.

Rámec profesních kvalit učitele je pro další práci ZU inspirací. Celkově hodnotí svoji účast ve výzkumu velmi pozitivně. Díky této zkušenosti získala určitý návod a motivaci pro další profesní rozvoj.

1.6.2 Případová studie – Učitel 3

ZU ve věku 26 let působí v 1. třídě na pražské základní škole. Pedagogickou profesi vykonává 2. rokem. Je absolventem Pedagogické fakulty UK v Praze, obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se specializací na anglický jazyk.

Obecná charakteristika školy a třídy

Škola, kde ZU působí je plně organizovaná základní škola na pražském sídlišti. V současnosti má 29 tříd, z toho 20 tříd je třídami prvního stupně, zbylých 9 připadá na druhý stupeň. Učitelský sbor má 52 členů.

Hlavním cílem ŠVP školy je vytvořit systém výuky tak, aby vyhovoval každému dítěti podle jeho individuálních potřeb bez ohledu na jeho nadání a sociální původ. Dále se škola snaží podporovat v žácích pozitivní vztah k celoživotnímu vzdělávání a v neposlední řadě rozvíjet rovnoměrně všechny stránky jejich osobnosti.

K dosažení stanovených cílů využívá škola tyto metody: kritické myšlení, činnostní učení, projektová výuka, kooperativní výuka, dramatická výchova, ekologická výchova a mediální výchova.

Nabízí žákům na druhém stupni možnost zvolit si předměty, které budou rozvíjet jejich nadání a prohloubí jejich poznatky v daném oboru (druhý cizí jazyk, semináře k vyučovaným předmětům – matematika, český jazyk, apod., tvořivá dílna, zábavná matematika, domácnost, dějiny umění a filmu,...). Předmětová nabídka se mění každý rok podle aktuálního zájmu žáků.

Na škole jsou žáci hodnoceni nejen pomocí známek, ale učitelé využívají i další hodnotící nástroje – žákovské portfolio, rozhovor, diskuse, slovní hodnocení – ústní i písemné. V prvním a druhém ročníku dostávají žáci závěrečné hodnocení zpracované slovně. Ve vyšších třídách se přechází na známky.

Škola pracuje specifickým způsobem s žáky nadanými i s žáky, kteří mají specifickou poruchu učení. Tito žáci pracují podle individuálních vzdělávacích plánů. Vedení školy spolupracuje s odborníky, kteří jsou k dispozici při řešení výjimečných situací. Všichni žáci jsou vedeni ke vzájemné toleranci a ve třídách je podporována přátelská atmosféra.⁷

První třída, ve které je ZU třídním učitelem má 27 žáků. Z toho je 15 hochů a 12 děvčat. Ve třídě není integrovaný žádný žák.

Osobnost učitele

ZU působí optimistickým dojmem. Je zřejmé, že ho práce učitele baví a naplňuje, i když ještě nemá potřebnou jistotu. To se projevuje v jeho nervozitě a strachu z chyby. Občas u něho převládá pocit neschopnosti, protože se snaží svoji práci vykonávat velmi poctivě a příkladně. Zamýšlí se nad jednotlivými situacemi, které ve třídě vznikají a snaží se o jejich analýzu.

Rád by hledal způsoby, jak svoji práci systematicky a efektivně zkvalitňovat, naráží však často na problém s časovou organizací dne a všech svých pedagogických činností.

⁷ <http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>

Silné stránky pedagogického působení a podněty k dalšímu rozvoji

Následující činnosti považuje ZU za silné stránky svého pedagogického působení: Plánování výuky, Prostředí pro učení, Procesy učení, Reflexe výuky, Profesionální rozvoj učitele, jak jsou popsány v Rámci profesních kvalit učitele.

Na rozdíl od nich určuje tři oblasti, které jsou pro něho obtížné. Jedná se o Hodnocení žáků, které je pro ZU stále těžko uchopitelné. Rád by si vytvořil nějaký funkční systém hodnocení, ve kterém by bylo pro žáky názorně ukázáno, jak se v jednotlivých činnostech posunují. Velký důraz klade na motivační funkci hodnocení. Potřeboval by odborné konzultace mentora, s jehož pomocí by zhodnotil úspěšnost svých hodnocení a jeho působení na žáky.

Z časových důvodů, nedostatečné motivace (např. finanční) a nesnadné organizace všech úkolů učitele (příprava, výuka, hodnocení práce žáků, apod.) vidí ZU velký problém v oblasti týkající se reflexe výuky. V této oblasti by ZU pomohlo, kdyby pravidelná reflexe výuky byla v popisu práce učitele a byla i do jisté míry kontrolována, případně odměňována. Tím by pro něho získala reflexe učení větší prioritu mezi dalšími učitelskými činnostmi. *“...kdyby to nějak bylo v mém popisu práce a kdyby se to nějak pravidelně kontrolovalo, což by mi nebylo příjemný, ale vím, že by mi to pomohlo.“* ZU uznává, že nejlepší by bylo, kdyby si svoji práci dokázal zorganizovat sám. Tuto časovou organizaci vidí jako klíčový problém. *„Vůbec jsem nečekal, že to bude tak těžký. (...) Do něčeho se ponořím a utíká mi druhá věc. Ale nevím, jestli je to problém mě jako začínajícího učitele, nebo mě jako mojí osoby, jako chlapa, že ten multitasking je pro mě těžkej.“*

Nejistota v jednotlivých pedagogických úkonech ZU vede k problémům, které vidí ve spolupráci s rodiči, odbornou a širší veřejností. Obává se námitek vůči své práci a neschopnosti obhájit si svůj názor. V této oblasti mu pomáhá komunikace s rodiči, se kterými se zná více osobně a jejich prostřednictvím zjišťuje náladu a reakce ostatních rodičů. *„Možná je problém, že беру názor rodičů moc vážně a příliš o něm přemýšlím.“* Podporu by ZU viděl opět v radách mentora, který by přinesl nějaké efektivní postupy při komunikaci s rodiči, nebo ve studiu odborné literatury.

Sledovaná profesní kvalita

ZU měl během výzkumu možnost vybrat si nějakou oblast popsanou v Rámci profesních kvalit, během jednoho měsíce se na ni více zaměřit a zhodnotit, do jaké míry se mu daří konkrétní činnosti při práci naplňovat.

Výběr pojal ZU specificky. Projevil zájem orientovat se na 4 činnosti, které pochází z různých oblastí. Jednalo se o oblast Plánování výuky (2 činnosti), Prostředí pro učení a Hodnocení žáků. Jeho UU vypracovala na základě hospitace hodnocení pomocí hodnoticí škály popsané v Rámci profesních kvalit učitele. Na závěr mezi ZU a UU proběhl rozhovor, jehož náplní bylo zdůvodnění zvolené položky hodnoticí škály a stanovení směru dalšího profesního rozvoje. Všechny zvolené činnosti byly ohodnoceny známkou D.

V obou činnostech týkajících se oblasti Plánování výuky je ZU na velmi dobré úrovni. Splňuje v potřebné míře všechny popsané body. Daří se mu předkládat žákům smysluplný obsah, který navazuje na předchozí látku. Snaží se o mezipředmětové vazby. Učivo přizpůsobuje potřebám jednotlivých žáků, k čemuž využívá různé metody a pomůcky (mimo jiné i interaktivní tabuli). UU hodnotí výkon ZU lépe, než se ZU vidí sám. UU: *„Ty jsi nastoupil na začátek učitelství jako hodně zdatný a tak si myslím, že dávat ti áčko – jestli to není jako škoda.“* ZU: *„Tak to jsi mě potěšila. Já sebe tak teda nevidím.“* V rámci diferenciací výuky používá ZU pomáhání pomalejším žákům žáky rychlejšími. Prostřednictvím UU dostává nápad zadat rychlejším ještě nějakou další samostatnou práci navíc a pak teprve jít pomáhat. Ostatní pak budou mít více času na samostatné zpracování zadaného úkolu.

V oblasti Prostředí pro učení si ZU vybral otázku udržování kázně ve třídě a podporu respektujícího chování mezi žáky. Podle UU se touto otázkou ZU zabývá moc a že mu zabere hodně času, než všechno promyslí. Tématem, které je pro ZU velmi aktuální a spadá do této problematiky, je vysoká hladina hluku ve třídě při vyučování. UU popisuje různé konkrétní situace, které viděla během pozorování ve třídě a identifikuje žáky, kteří jsou zdrojem většího hluku. Společně rozebírají reakce ZU z pohledu efektivity (počítání na prstech, třetí zazvonění, šeptání, pozor hlášení, napomenutí

jménem, osobní domluva) a promýšlí různé strategie, které by pomohly udržet žáky ve větším klidu. Výrazně pomáhá jednorázové nasazení ostřejšího tónu.

Poslední oblastí, na kterou se chtěl ZU zaměřit je Hodnocení výuky. Během rozhovoru s UU se této otázce příliš nevěnovali. Oceněno je využívání reflexe hodiny v jejím závěru. Zároveň si je ZU vědom toho že by její nadměrné zařazování mohlo v žácích vyvolat pocit znechucení a ztrátu motivace.

Práce s uvádějícím učitelem

ZU si svoji UU nevybíral. Jedná se o učitelku s několikaletou praxí. Paní učitelka má vystudovaný obor Speciální pedagogika a využívá ve své práci metody kritického myšlení, dramatické výchovy, netradiční výtvarné činnosti, činnostního učení atd. Pracuje mimo jiné s dětmi se specifickými poruchami učení. Je třídní učitelkou v paralelní první třídě.

Hned od začátku se UU zajímala o svěřeného ZU a nabídla mu pomoc se vším, co bude potřebovat. Snažila se hlavně ZU vtáhnout do kolektivu školy a podpořit pocit, že do této školy patří. Další iniciativu (týkající se například didaktických dovedností) nechala spíše na něm. Podle slov ZU měl pocit, že mu věří a že ho podporuje. Nehodnotila ho nikdy negativně, což ho na začátku hodně povzbudilo. Díky ponechané samostatnosti a nezasahování do výuky cítil větší zodpovědnost za svoji práci.

Přestože měl pocit, že může kdykoliv požádat UU o radu, vidí nyní, že by pro něho bylo přínosné scházet se od začátku s UU častěji a systematictěji pracovat na jednotlivých oblastech pedagogické práce. Chápe však časovou náročnost, která by tento způsob práce provázela s ohledem na nedostatečné finanční ohodnocení.

Hodnocení účasti ve výzkumu

Svoji účast na výzkumu hodnotí ZU pozitivně. Díky práci se svou UU odhalil skutečnosti, které dříve nevnímal. Začal systematicky řešit problém hluku ve třídě, který ztěžoval jeho práci. Nalezl efektivní způsob, jak s tímto problémem pracovat.

Stále u něho přetrvává určitá míra nejistoty a musí překonávat pocit strachu a neschopnosti. K tomu mu však napomáhá pozitivní a podporující působení jeho UU, která se jej snaží neustále ubezpečovat o jeho kvalitách.

1.6.3 Závěry případových studií

Případové studie blíže přiblížily konkrétní situaci dvou začínajících učitelů, kteří jsou absolventy Pedagogické fakulty UK v Praze. Ve svých výpovědích uvedli oblasti, ve kterých se díky vysokoškolské přípravě cítí jistě. Ne vždy se tyto oblasti shodovaly. Je to nejspíše dáno specifiky každého studenta, rozdílným působením různých vyučujících a praxí, kterou daný učitel měl během přípravného studia možnost absolvovat.

Vybraní učitelé jsou typickými zástupci učitelů na počátku vlastní pedagogické praxe. Každý ke své současné situaci přistupuje do jisté míry specificky. Můžeme tak pozorovat určité rozdíly v řešení problémů. Mnohá témata se však podobně objevují u obou zkoumaných případů.

Oba začínající učitelé mají snahu dále pracovat na zdokonalování své práce. Přistupují ke své práci velmi poctivě a snaží se zabývat svým pedagogickým působením i nad rámec svých pracovních povinností. Hodnocení vlastní práce prováděli na základě hodnotícího a sebehodnotícího dokumentu Rámec profesních kvalit učitele, který každý z nich využil tak, aby mu co nejvíce pomohl odhalit osobní učiteléské kvality i aktuální podněty pro další profesní rozvoj.

Učiteléská práce je pro nastupující učitele ze začátku velmi náročná. To dokládají výpovědi obou začínajících učitelů. Je nutné hledat prostředky, které učiteli v prvních letech praxe pomohou nové situace zvládat.

Ze získaných materiálů byla zřejmá důležitost spolupráce začínajícího učitele a jeho uvádějícího učitele. U obou učitelů na počátku praxe hrála tato součinnost významnou roli na zkvalitňování pedagogických činností. V prvním případě se podařilo díky výzkumu tuto spolupráci zintenzívnit. Z informací získaných k druhému případu není tato skutečnost prokazatelná.

Závěr praktické části

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo zodpovědět výzkumnou otázku: Jak učitelé v prvních letech praxe zvládají naplňovat profesní kvality, s čím se potýkají a co jim pomáhá v jejich pedagogickém působení. Odpovědi jsem se snažila získat pomocí několika výzkumných metod, které tvořily kvalitativní výzkum. Jednalo se o dotazník, rozhovor a analýzu získaných dat a případovou studii.

Hlavním dokumentem, o který se mapování profesních kvalit začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich silných stránek a podnětů k růstu a k dalšímu vzdělávání opíralo, byl sebehodnoticí a hodnoticí nástroj Rámec profesních kvalit učitele vytvořený kolektivem autorů katedry primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK v Praze. Dílčím cílem výzkumu bylo ověřit vhodnost tohoto dokumentu pro začínající učitele na 1. stupni ZŠ.

V souvislosti s řešením výzkumné otázky jsem se okrajově dotkla i tématu vysokoškolské přípravy budoucích učitelů.

Výsledky výzkumu shrnuji ve snaze předložit závěry, ke kterým jsem prostřednictvím výzkumu došla:

Pro začínající učitele jsou první roky praxe náročné. Největší obtíže vnímají v oblasti časové organizace všech pedagogických činností a ve zvládnání každodenních praktických a administrativních aktivit.

Další oblasti, které začínající učitele označují jako nejvíce problematické, jsou Hodnocení práce žáků, kde často postrádají fungující model hodnocení, který by žáky motivoval k dalšímu snažení a Spolupráce s rodiči. Zde cítí nejistotu a nedostatečnou schopnost argumentovat všechny své pedagogické postupy. Cítí se být rodiči často ohroženi ve své práci.

Začínající učitelé jsou často motivováni do práce a snaží se ji vykonávat poctivě. Mají chuť svoji práci zdokonalovat prostřednictvím praxe, rad uvádějícího učitele a dalších kolegů, popřípadě odborných kurzů a literatury.

Začínající učitelé se cítí dobře připraveni v oblastech Plánování výuky – převážně krátkodobého, kdy se nebojí propojovat učivo mezipředmětovými vazbami, hodiny diferencovat podle potřeb jednotlivých žáků ve třídě a využívat nejrůznější pomůcky. Druhou silnou oblastí je Reflexe výuky. Učitelé se zabývají svým učením i nad rámec pracovních povinností, některé situace se snaží analyzovat a tím se zdokonalovat ve své profesi.

Práce s uvádějícím učitelem se ukazuje jako klíčová pro podporu učitele v prvních letech pedagogického působení. Možnost konzultace se zkušeným kolegou, který zná důvěrně prostředí i způsob vedení žáků dané školy, dává začínajícímu učiteli větší jistotu.

Rámec profesních kvalit, se kterým začínající učitelé měli možnost pracovat, byl převážně hodnocen kladně. Učitelé se pozitivně vyjadřovali k jeho struktuře a obsahu, který zahrnuje vše důležité, co by měl učitel zvládat. Z důvodu náročnosti práce, kterou Rámec profesních kvalit popisuje a obtížného naplnění všech popsaných činností, jsou začínající učitelé ochotni přijmout tento dokument spíše jako inspiraci pro svoji budoucí práci.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem se snažila přiblížit realitu začínajících učitelů na prvním stupni v běžných základních školách, zajímala jsem se o to, jak svoji práci zvládají a co jim pomáhá stávat se kvalitními učiteli.

Teoretická část mi pomohla zorientovat se v odborné literatuře aktuálně řešící problém kvality učitele. Srovnala jsem odborné návrhy na učitelské kompetence, které se měly stát podkladem pro Standart učitelské profese.

Dále jsem představila sebehodnoticí a hodnoticí nástroj vytvořený na Pedagogické fakultě UK v Praze, který má sloužit k hledání podnětů k profesnímu růstu učitele. V praktické části jsem tento dokument ověřovala z pohledu vhodnosti pro začínající učitele.

V dalších kapitolách teoretické části jsem se zabývala vymezením specifík začínajícího učitele na prvním stupni ZŠ a problematikou přípravného vzdělávání učitelů a jejich podpory v prvních letech praxe. Zde jsem předložila k porovnání profily absolventů několika pedagogických fakult univerzit v ČR a popsala možnosti pomoci začínajícím učitelům v jejich prvním zaměstnání.

Takto sepsaná teoretická východiska byla přípravou na kvalitativní výzkum v praktické části, jehož cílem bylo mapování profesních kvalit začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ, jejich silných stránek a podnětů k růstu a k dalšímu vzdělávání s oporou o Rámec profesních kvalit učitele. Stanovaný cíl se podařilo z velké části naplnit, přestože výzkumný vzorek nebyl zcela reprezentativní. Není tedy na místě generalizovat jednotlivé poznatky zpracované do výzkumných témat a přisuzovat jim univerzální platnost. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu se ukázalo, že jsou si začínající učitelé vědomi svých nedokonalostí, kterými se jejich práce vyznačuje. Mají však velkou motivaci pracovat na odstraňování svých nedostatků. Tento postoj hodnotím jako zásadní pro další pedagogický rozvoj.

Za cenné považuji dvě případové studie, které pomohou díky konkrétním výpovědím blíže nahlédnout do problematiky začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ.

Dílním cílem výzkumné části bylo ověření vhodnosti hodnoticího nástroje Rámec profesních kvalit pro učitele na počátku pedagogické praxe. Ukázalo se, že je tento

dokument pro začínající učitele poměrně náročný způsobem práce, který předkládá a že jej spíše využijí jako inspirační materiál pro svůj další profesní růst.

Téma přípravného vzdělávání učitelů bylo ve výzkumu zmíněno pouze okrajově. Přesto mohou získané informace sloužit k reflexi všem, kdo se studentům učitelství věnují.

V poslední řadě bych ráda zmínila problematiku uvádějících učitelů na prvním stupni ZŠ. Toto téma nepovažuji ve své práci za hlavní, přestože mu byl věnován větší prostor. Prostřednictvím výzkumu se ukázalo, že je práce začínajícího učitele se zkušeným uvádějícím učitelem klíčová pro jeho podporu a další profesní rozvoj. Každá škola pracuje v tomto směru specificky. Z tohoto důvodu považuji tuto oblast pomoci učitelům v prvních letech praxe za zajímavou pro další podrobnější zkoumání.

V neposlední řadě mělo zpracovávání této diplomové práce velký význam pro mě osobně. Především jsem mohla nahlédnout do prostředí začínajících učitelů, setkat se s nimi a získat informace, které zajisté využiji k přípravě na vlastní brzké pedagogické působení. Tuto svoji zkušenost považuji za jedinečný přínos mého dosavadního studia na Pedagogické fakultě.

Literatura

BREBERA, Pavel. Boloňský proces a jeho reflexe v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogika*, 2006, č. 3, s. 258-265. ISSN 0031-3815.

BURÝŠKOVÁ, Jitka. *Specifika kvalit učitele málotřídní školy a jeho profesní příprava*. Praha, 2012. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky. Vedoucí práce A. Tomková.

COUFALOVÁ, Jana a Jana VAŇKOVÁ. Může vysoká škola připravit kvalitního učitele?. In: ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27-32. ISBN 978-80-7043-869-5.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-717-8463-X.

FENSTERMACHER, Gary D a Jonas F SOLTIS. *Vyučovací styly učitelů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 124 s. ISBN 978-80-7367-471-7.

FILOVÁ, Hana. Standard a inovace studijního programu v přípravném vzdělávání učitelů primární školy. In: WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 96-114. ISBN 807290-059 -5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

HELUS, Zdeněk. Alternativní pohled na kompetence učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 44-49. ISBN 807290-059-5.

JESENSKÁ, Zdena. Cíle a úkoly uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. TMEJ, Karel et al. *Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe*. Praha: SPN, 1980, s. 7-19. ISBN 14-586-80.

KASÍKOVÁ, H.: Hledání formy nebo kvality přípravného učitelského vzdělávání In ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 9788070438695.

KLIKA, Josef a Josef SOKOL. *Stručný slovník pedagogický: Díl 5*. Praha: Odbor literárně pedagogický při Ústředním spolku jednot učitelů, 1909.

KOHNNOVÁ, Jana. Další vzdělávání učitelů: se zřetelem k jejich rolím a funkcím. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 64-73. ISBN 8072900595.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 1996, 184 s. ISBN 80-858-6794-X.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-802-4737-102.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LIŠKA, F. K sociálně psychologické problematice učitelského sboru. *Pedagogika*. 1969, roč. 19, č. 3, s. 425-440.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 124 s. Pedagogické studie.

PELIKÁN, Jiří. *Metodologie výzkumu osobnosti středoškolského profesora a jeho pedagogické působení: Skripta pro posl. ped. fak. UK*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. ISBN 80-706-6398-7.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-718-4132-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. ISBN 80-717-8621-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník: současné poznatky o profesi*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-807-3674-168.

SEDLÁČEK, Martin. Případová studie: volba případu. ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, s. 103. ISBN 978-80-7367-313-0.

SEKERA, Julius. *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 1994, 119 s. Spisy pedagogické fakulty Ostravské univerzity, sv. 83. ISBN 80-704-2072-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie*. Editor Jaroslava Vašutová. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, 330 s. ISBN 978-807-2903-849.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ et al. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku: vývoj po roce 1989 a perspektivy*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 392 s. ISBN 978-807-2904-860.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010, 257 s. ISBN 978-807-2904-969.

SPIPKOVÁ, Vladimíra a Radka WILDOVÁ: Kvalita učitele a jeho přípravy v kontextu měnících se požadavků na vzdělávání. In ASZTALOS, Ondřej. *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010, s. 27-32. ISBN 978-80-7043-869-5.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = Beginning teacher (some pedagogical problems of beginning teachers)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 101 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.

ŠTECH, Stanislav. Co je to učitelství a lze se mu naučit?. *Pedagogika*. 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 47-63. ISBN 80-7290-059-5.

ŠVECOVÁ, Milada. Vliv strukturovaného studia na profesní připravenost učitelů. SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 167-174. ISBN 978-80-7290-384-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové učitele. In: WALTEROVÁ, Eliška (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference*. Praha: Univerzita Karlova, 2001, s. 19-46. ISBN 8072900595.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

VAŠUTOVÁ, J.: Vzdělavatelé učitelů v perspektivě zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr : úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, s. 167-174. ISBN 978-80-7290-384-9.

Internetové zdroje

FOJTÍKOVÁ, Zuzana. S Vladimírou Spilkovou o přípravě učitelů a současných studentech učitelství – 1. část. *Metodický portál: Články* [online]. 13. 08. 2008, [cit. 2013-05-02]. Dostupný z WWW: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/2548/S-VLADIMIROU-SPILKOVOU-O-PRIPRAVE-UCITELU-A-SOUCASNYCH-STUDENTECH-UCITELSTVI----1-CAST.html>>. ISSN 1802-4785.

STRUŠKOVÁ, Z.: *Faktory ovlivňující volbu a výkon pedagogické profese*. (Diplomová práce). [online] Brno : Masarykova Univerzita, 2010., [cit.2013-02-19]. Dostupné na WWW: http://is.muni.cz/th/174429/pedf_m/diplomova_prace.txt

TOMKOVÁ, A., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M., MAZÁČOVÁ, N., KRČMÁŘOVÁ, T., KOSTKOVÁ, K., KARGEROVÁ, J. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch.* [online] Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012., [cit. 2013-01-21]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf>

Odkaz 1

http://www.pf.jcu.cz/education/applicants/p_1stzs.php

Odkaz 2

<http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/pedagogick-praxe-prezenn>

Odkaz 3

http://kppg.pedf.cuni.cz/files/users/2/tiny_browser_files/files/soubor_kvalit_studentovy_pr%C3%81ce_na_pedagogick%C3%89_praxi.docx

Odkaz 4

<http://kppg.pedf.cuni.cz/studium/uitelstv-pro-1-stupe-mgr/profil-absolventa>

Odkaz 5

<http://pdf.osu.cz/kpa/index.php?kategorie=35428&id=718>

Odkaz 6

<http://kpv.upol.cz/studijni-programy-prezencni-magisterske-1stupen-zs.php>

Odkaz 7

<http://www.nuov.cz/ae>

Odkaz 8

<http://www.fzsmeziskolami.cz/oskole.html>

Odkaz 9

<http://www.fzs-chlupa.cz/o-skole/>

Seznam zkratek

Aj – anglický jazyk

apod. – a podobně

ČR – Česká republika

DVU – další vzdělávání učitelů

Fj – francouzský jazyk

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

např. - například

RWCT - Reading and Writing for critical thinking
(Čtením a psaním ke kritickému myšlení)

SŠ – střední škola

tzv. – tak zvaný

UU – uvádějící učitel

UK – Univerzita Karlova

ZŠ – základní školy

ZU – Západočeská univerzita