

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

PRAHA 2011

Kateřina Hourová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra školní a sociální pedagogiky

OSOBNOST ZAČÍNÁJÍCÍHO PEDAGOGA

Autor: Kateřina Hourová

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

PRAHA 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Praze dne 1. 4. 2011

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky a podnětné rady při konzultacích a za čas, který mi věnovala. Dále děkuji Prof. PhDr. Oldřichu Šimoníkovi, CSc. za dodání odvahy a utvrzení ve správném výběru mé práce. Dále děkuji všem mým respondentům za ochotu odpovědět na mé všetečné otázky. A nakonec děkuji svým blízkým za veškerou podporu.

Anotace:

Bakalářská práce s názvem „Osobnost začínajícího pedagoga“ pojednává o představách začínajících pedagogů před nástupem do praxe, na kterou jsou připravováni na fakultách. Zároveň se práce zaměřuje na to, jak následně zvládají první roky v praxi, jak se vyrovnávají s počátečními šoky a jak se jejich představy postupně měnily. Práce také předkládá hlavní problémy v začátcích práce učitelů, jejich pravděpodobné příčiny a následky. Zároveň uvádí, že existují učitelé, kteří jsou se svou profesí spokojeni a kteří obtížím čelí s lehkostí. Nakonec jsou navržena některá opatření, která by mohla pomoci usnadnit začínajícím učitelům toto obtížné období.

Klíčová slova:

Začínající učitel, problémy začínajících učitelů, odchody učitelů ze školství, požadavky praxe, příprava učitelů na fakultách, důvody a důsledky problémů začínajících učitelů

Annotation:

Bachelor thesis “The Personality of a Budding Educator” deals with notions of the novice teachers before accession to the work experience on what they had been prepared on the faculty; and subsequently, it deals with the fact how they got the first years under their control; how they cope with the early shock, and how much the notions have changed afterwards. The work sets a list of the main problems and their possible causes and effects at the beginning of the career. At the same time, it shows that there are teachers who are satisfied with their professions and who face the problems very easily. Finally, the acquisitions that could help during this difficult time period are suggested.

Key words:

Budding educator, novice teacher, problems of budding educators, leaving of teachers from the schools, requirements of the profession, preparation at a teacher trainee college, causes and effects of the problems of budding educators

Souhlasím, aby práce byla uložena na Karlově univerzitě v knihovně Pedagogické fakulty a zpřístupněna ke studijním účelům.

Obsah

Úvod	- 7 -
1 Teoretická část	- 8 -
1.1 Začínající pedagog	- 8 -
1.1.1 Charakteristika začínajícího učitele	- 8 -
1.1.2 Příprava pedagogů	- 9 -
1.1.3 Požadavky praxe na začínající učitele	- 12 -
1.1.4 (Sebe)reflexe začínajících učitelů	- 15 -
1.2 Problémy začínajících učitelů	- 17 -
1.2.1 Spokojenost se situací ve školství	- 18 -
1.2.2 Nespokojenost se situací ve školství	- 18 -
1.2.2.1 Potíže začínajících učitelů	- 20 -
1.2.2.2 Příčiny potíží začínajících učitelů	- 22 -
1.2.2.3 Důsledky potíží začínajících učitelů	- 30 -
1.2.2.4 Návrhy řešení potíží začínajících učitelů	- 31 -
2 Výzkumná část	- 33 -
2.1 Hypotéza	- 33 -
2.2 Cíl výzkumu	- 34 -
2.3 Metodologie	- 34 -
2.4 Zdůvodnění výběru vzorku	- 43 -
2.5 Popis vzorku	- 44 -
2.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření	- 46 -
2.7 Interpretace výsledků šetření	- 59 -
3 Závěr	- 63 -
4 Seznam použité literatury	- 65 -
5 Přílohy	- 68 -

Úvod

Osobnost začínajícího pedagoga je v současné době často diskutované téma. Nejenom všechna média rozebírají problematiku v různých souvislostech, ale samozřejmě i široká veřejnost si začíná všimnout určitého jedinečného postavení této, řekněme, profese. Škola je základ všeho, každého povolání a vědění. A jaká bude, záleží především na učitelích, kteří tam vyučují. Možná právě proto by nikomu neměla být problematika mladých učitelů lhostejná.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké problémy mají pedagogové na základních školách do tří let praxe, jaké aspekty je mile překvapily či nemile zaskočily po nástupu do školství, a jak se oni sami vidí v učitelské profesi. Některé otázky se zaměřují také na dobu před nástupem do školství. Zajímaly mě důvody k rozhodnutí pro tuto profesi a pocity v tomto období. K získání těchto osobních informací a postojů jsem použila anonymní dotazník. Byl rozeslán zcela náhodně po celé České republice, aby byla data co nejvíce objektivní.

Odborná literatura se o začínající učitele zajímá. Bylo provedeno několik studií na fakultách i následně v praxi na školách, aby se zjistilo, jaká je situace této skupiny pedagogů a zda by se jim dalo nějak pomoci. Výsledky některých z nich, jsou uvedeny v této práci. Ačkoliv byly díky těmto šetřením odhaleny příčiny, změny se uskutečňují jen velmi pomalu. Proto jsem se rozhodla provést další výzkum z této oblasti, abych zjistila současné postavení a názory mladých kantorů.

Práce je rozdělena na dvě hlavní části. V teoretické je rozebrána osobnost začínajícího pedagoga, jak se připravuje na praxi a jaké jsou na něj později v praxi kladeny nároky. Dále jsou samozřejmě rozebrány právě problémy, kterým musí čelit, jaké jsou příčiny a případně i následky. Ve výzkumné části jsou zveřejněny výsledky a metody z šetření a vyhodnoceny hypotézy. Významné kategorie jsou rozebrány a porovnány s teorií.

Předpokládám, že vyhodnocením dotazníku získám informace nejen o potížích a neočekávaných situacích, ale i o míře spokojenosti s poměry ve školství v prvních třech letech působení v praxi. Zároveň budou respondenty navrhnuty oblasti ke změně v přípravách budoucích učitelů na fakultách. Data budou zpracována do grafů pro snadnou orientaci a přehlednost.

1 Teoretická část

V odborné literatuře lze nalézt velké množství informací o situaci začínajících učitelů na českých školách. Některé publikace se tomuto tématu věnují okrajově, jiné rozebírají problematiku dosti podrobně. Názory jednotlivých autorů se většinou shodují nebo jen mírně odlišují zpravidla kvůli rozdílným rokům uveřejnění. To musíme brát v potaz a posuzovat v dobovém kontextu.

1.1 Začínající pedagog

1.1.1 Charakteristika začínajícího učitele

Pokud bychom chtěli definovat pojem „začínající učitel“ a podívali se do pedagogického slovníku, zjistili bychom, že se jedná o učitele, který má potřebné vzdělání získané studiem na vysoké škole, zároveň se u něj dá pozorovat tzv. pedagogická způsobilost, ale jelikož teprve se svou kariérou začíná, nemá potřebné zkušenosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) Začínajícím učitelem rozumíme pedagoga, který zatím nedosáhl profesní stabilizace a který stále potřebuje pomocnou ruku od svých zkušených kolegů.

Formulovat přesně časové období, které se jako „začínající“ dá označit, není možné. (Průcha, 2009, s. 419) Samozřejmě je to záležitost individuální, která závisí především na úvazku, typu školy či aprobaci. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) Podle Šimoníka můžeme učitele pokládat za začátečníka v prvním roce působení na škole, protože během školního roku, což je v podstatě uzavřený celek, se seznámí postupně s požadavky své profese (Šimoník, 1994, s. 9) Zatímco již zmiňovaný pedagogický slovník určuje jako obvyklý úsek 5 let praxe. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) Další názor, který se vyskytuje nejen v české, ale i zahraniční literatuře, vytyčuje etapu, během které se formuje učitel-expert, na 3 roky. (Průcha, 2009, s. 419)

Profesi pedagoga je možné rozčlenit do několika období podle toho, jak se jeho osobnost s časem vyvíjí. V literatuře se zpravidla hovoří o pěti z nich:

1. motivace uchazečů o studium učitelství
2. fáze studia a absolvování učitelství
3. profesní start (učitel-začátečník)
4. profesní stabilizace (učitel-expert)
5. profesní vyhoření

(Průcha, 2009, s. 398)

Při prvním kontaktu se školou je mladý absolvent obvykle vybaven odbornými znalostmi, které jsou jistě velmi potřebné pro výkon profese a určitou zkušeností, získanou především při pedagogické praxi. (Vašutová, 2007, s. 58) Ucelenou zkušeností však rozumíme schopnosti, které každý jedinec získává v průběhu života a zároveň je ve své praxi aplikuje. Řadíme do ní pedagogické dovednosti, které jsou záměrné, ale také tzv. pedagogické nadání, které si neuvědomujeme. Tyto vlastnosti by se měly s věkem zlepšovat, zvyšovat, ale intenzita a rychlost jde rovněž ovlivnit studiem. Často se o nadání mluví v souvislosti s diskuzí, zda se pedagogická činnost má považovat za umění a tudíž je ovlivňováno vrozenými dispozicemi, či za vědu a pak jdou veškeré dovednosti naučit. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 193, 195) Hned v začátku jsem zmiňovala fakt, že se u pedagogů předpokládá i tzv. pedagogická způsobilost, což není nic jiného, než zákonem udaná podmínka pro výkon dané profese. „Patří k nim právní způsobilost, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 193)

1.1.2 Příprava pedagogů

Vzdělávání učitelů má bezpochybně velký vliv na pozdější osobnost mladého kantora. V naší zemi se příprava uskutečňuje výhradně na vysokých školách, buď přímo pedagogických, těch je u nás devět, nebo filozofických, přírodovědeckých, aj. Během pětiletého studia (tříletého bakalářského a dvouletého navazujícího magisterského) by měli studenti složit zkoušky z aprobačních předmětů, pedagogicko-psychologické přípravy, univerzitního základu a pedagogické praxe. Zejména poslední část má velmi důležitý význam pro budoucí pedagogy. Mělo by se jednat o průnik teorie a praxe, první didaktické zkušenosti a vhled do chodu a funkcí školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 192, 371) Objevují se

názory, že by již při přijímacím řízení na pedagogické fakulty měl být odhalen a přijat uchazeč s talentem a opravdovým zájmem o studium a následnou profesi. (Bendl, 1997, s. 63)

Jak již bylo zmíněno, existuje u nás více pedagogických fakult a bohužel každá z nich vyučuje posluchače podle rozdílných učebních plánů. I přes snahu změny přístupu k žákům, tak aby vztahy byly přátelské, osobní nebo i alternativní, se na fakultách snižuje počet předmětů s obsahem pedagogiky nebo psychologie a naopak je kladen důraz na oborové předměty z aprobací. Ačkoliv jsou z praxe známé nedostatky v přípravách a je poukazováno na oblasti, na které by bylo potřeba více se zaměřit, realita na fakultách se mění jen velmi pomalu. (Šimoník, 1994, s. 3-4) Na fakultách je častá absence předmětů z oboru čelení problémům jak kázeňským, tak studijním, chybí návody na motivaci žáků, komunikaci s druhými či oblast etiky a sociologie. (Bendl, 1997, s. 63)

Výzkum Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy se zaměřil na porovnání obsahů vzdělávání z let 1999/2000 a 2000/2001 na všech českých pedagogických fakultách a sedmnácti dalších. Jako výstup autoři uveřejnili „slabé stránky přípravného vzdělávání“. Zde jsou některé z nich:

- rozdílné zastoupení psychologických a pedagogických předmětů
- přetrvávající akademické pojetí
- nepropojenost obsahu pedagogických, psychologických, didaktických a praktických předmětů
- nedostatečná nabídka volitelných předmětů
- absence pedagogicko-psychologického výzkumu problémů školské praxe

(Vašutová, 2001, s. 16)

Příprava budoucích učitelů samozřejmě není lhostejná fakultám samotným ani politikům, jak je možné vyčíst z příspěvků z veřejného slyšení. Konkrétně tehdejší náměstek ministra školství Jaroslav Sural řekl: „Nikdo z nás jistě nepochybuje o tom, že existuje přímá souvislost mezi přípravou učitelů a mezi perspektivami české vzdělanosti, že souvislost je hluboká, zdůvodněná, historicky ověřená. (Příspěvky, 2001, s. 8) Prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc. z Masarykovy Univerzity v Brně se snažil popsat situaci na fakultách z vlastní zkušenosti. Připustil, že není návaznost mezi jednotlivými předměty a výrazně klesla nabídka volitelných předmětů. Asi každému je jasné, že toto všechno je také otázkou peněz, například i praxe by mohly být delší, pokud by byly dostatečné finanční prostředky. V neposlední řadě ale také závisí na následné práci se získanými poznatky z praxí. Jejich rozebírání, porovnávání a komentování není dostatečné. (Příspěvky, 2001, s. 18)

Z odborné literatury vyplývá jasně, že ačkoliv zpětná vazba z praxe na fakulty doputuje, následná náprava se realizuje jen stěží. Nutno podotknout, že ne vždy za to mohou fakulty samotné nebo dokonce samotní přednášející. Nejen školy jsou vázány na svůj rozpočet, dosavadní obsahy, politickou situaci nebo vedení. Jako nejčastější nedostatek se jeví nízký počet hodin praxe, příprava na praxi a spíše odborné zaměření. Jaká bude škola, však záleží převážně na učitelích, kteří v ní budou učit. (Bendl, 1997, s. 54) Při diskuzích s posluchači fakult, budoucími začínajícími učiteli, se ukazuje, že jde o lidi tvůrčí, zapálené pro vyučování a prozatím neunavené praxí, kteří by rádi udělali všechno proto, aby škola v budoucnu byla lepším místem, jednoduše řečeno, aby z nich byli dobří učitelé. (Mazáčová, 2001, s. 15) Praxe a teorie jsou dvě strany lidského konání, z nichž jedna – praxe – je více podstatná, neboť z ní ta druhá – teorie – vychází a zpět se do ní navrácí, aby ji utvořila lepší, dokonalejší. (Klapal, 1998, s. 12)

Při pohledu na výsledky výzkumu z roku 1996 se výše zmíněná teorie potvrzuje. Respondenti byli dotazováni na zvýšení nebo snížení počtu hodin a na spokojenost s přípravou na jednotlivé skupiny předmětů:

Rozšíření pedagogických disciplín:	ano: 42,2%	ne: 20,3%
Rozšíření aprobace	ano: 50,3%	ne: 24,6%
Rozšíření psychologických disciplin:	ano: 44,9%	ne: 12,8%
Příprava pedagogické předměty:	kvalitní: 3%	nekvalitní: 21%
Příprava psychologické předměty:	kvalitní: 5,3%	nekvalitní: 16%
Příprava odborné předměty:	kvalitní: 14,1%	nekvalitní: 8,2%
Příprava didaktických předměty:	kvalitní: 1,9%	nekvalitní: 29,2%

(Kalhous, Horák, 1996, s. 248 – 249)

Praxe probíhá na fakultách různě. Obvykle si student sám najde školu a domluví praxi s vedením školy. To by ho mělo přidělit k nějakému jednomu zkušenému pedagogovi, který by ho po dobu praxe vedl. Cíl je jasný, a sice připravit posluchače na profesi. Pozice „cvičného učitele“, jak autor pedagoga nazval, je ovšem také nezáviděníhodná. Mimo žáky ve třídě mu přibude ještě jeden další, který potřebuje jeho pozornost ve stejné, ne-li vyšší míře. Neměl by ho chápat jako soka, nýbrž kolegu, který ho potřebuje a to samé pojetí a pokora je žádoucí i ze strany studenta. Cvičný učitel by měl provést ukázkové hodiny, pomoci s tvorbou příprav, metodicky studenta vést, sledovat, jeho činnost rozebrat a v neposlední řadě na něj napsat posudek pro fakultu. Je to jak psychicky, tak časově náročná činnost a ne každý učitel je ochotný takovou oběť přinášet a se svými zkušenostmi se podělit. (Klapal, 1998, s. 12-13)

„Pro oblast pregraduální přípravy v předmětech obecná didaktika a didaktika předmětů je žádoucí zaměřit přípravu výrazně do oblasti výukových technologií. [...] Výuku v těchto předmětech výrazně zaměřit na ukázky řešení citovaných didaktických problémů začínajících učitelů. [...] simulovat různé didaktické situace pomocí videozáznamu modelových výukových situací, vytvářet prvopočáteční dovednosti pro vypracování přípravy na výuku, fixovat u studentů pochopení didaktického vztahu mezi výukovým cílem, učivem, výukovými metodami, formami a učebními úlohami.“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 254) Obdobně kladená otázka se vyskytla i v mém dotazníku. Sami začínající učitelé uvádí, co by rádi na přípravě změnili, kdyby měli možnost (Graf XVII).

1.1.3 Požadavky praxe na začínající učitele

Začínající učitelé z pedagogických fakult se na počátku své kariéry nachází v nepříliš záviděníhodné pozici. Oproti jiným absolventům z odlišných typů škol (právnických, lékařských, aj.) musí mladý pedagog od prvního dne školního roku splňovat všechny požadavky praxe. Mladý lékař první den neoperuje, mladý právník první den nesoudí, zatímco mladý učitel vyučuje ihned. Je tedy logické, že ho provází nejistota a chyby. (Šimoník, 2010) U velkého množství profesí, a třeba i méně obtížných než je učitelství, se po nově nastoupených zaměstnancích nepožaduje úplné nasazení a obtížnější činnosti jsou mu přiděleny až s postupem času, po zaškolení a seznámení s profesí. Stejně tak si i zaměstnavatel má čas a možnost ověřit kvality a schopnosti nového zaměstnance. (Urbánek, 2005, s. 96-97)

Dalším často opomíjeným faktorem je tzv. proměna rolí. Z žáka, studenta a posluchače, který byl řadu let sledován, zkoušen a řízen se ze dne na den stává učitel, který má sám kontrolovat, vést a známkovat množství jemu svěřených žáků. On sám se musí velice rychle naučit kontrolovat sám sebe, své vystupování a komunikaci. O to více, že okolí od něj očekává něco průkopového, když je „to ten nový ze školy“. Žáci, rodiče i kolegové automaticky předpokládají, že zná nové trendy ve výchově, bude si umět se vším poradit a vše vyřešit. A záleží jen a jen na něm, jestli jednání na tak vysokém stupni obtížnosti zvládne. (Průcha, 2009, s. 419)

Aby bylo možné sestavit soupis požadavků na učitele, vlastnosti, které mají mít a dovednosti, které mají umět, bylo nezbytné uspořádat tzv. profesní a osobnostní kompetence. Ty by měly také napomoci fakultám v rozhodování, na co studenty učitelství připravovat a jaké předměty vyučovat. Dále také měly sloužit pro rozhodování v oblasti ohodnocení učitelů. Kompetence byly prezentovány jako tzv. profesní standart, což „lze považovat za normu, která

stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.“ Několik pokusů o vytvoření standartu vyústilo přijetím modelu Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2001. Ten později posloužil při vytváření Zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. (Česká republika, ZÁKON, 2004) a Vyhlášky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (Česká republika, VYHLÁŠKA, 2005). Jedná se o sedm oblastí kompetencí:

1. předmětová (oborově předmětové) – má znalosti aprobačního oboru v rozsahu ZŠ/SŠ, dokáže s nimi pracovat
2. didaktické a psychodidaktické – umí pracovat s rámcovým vzdělávacím programem, ovládá strategie vyučování, zná teorii hodnocení
3. pedagogické (obecně pedagogické) – ovládá proces výchovy, umí podporovat individuálně žáky, zná práva dítěte a řídí se jimi
4. diagnostické a intervenční – rozpozná žáky se specifickými poruchami učení, umí si zajistit kázeň ve třídě, dokáže vést individuálně nadané žáky
5. sociální, psychosociální a komunikativní – dokáže využít znalostí o sociálních vztazích, ovládá pedagogickou komunikaci, zná vliv mimoškolního prostředí a rodiny na žáky
6. manažerské a normativní – orientuje se v zákonech, umí pracovat s dokumenty, dokáže zorganizovat mimoškolní aktivity
7. profesně a osobnostně kultivující – dokáže spolupracovat s kolegy, sebevzdělává se, reprezentuje učitelskou profesi a dokáže obhájit své pedagogické postupy

(Vašutová, 2007, s. 34 a VAŠUTOVÁ, 2001, s. 15-18)

Více než zajímavé je, že již před více než dvaceti lety se o to samé pokoušel V. Pařízek. Ten tenkrát místo kompetence používal termín „způsobilost“. Při porovnání tehdejších a dnešních kompetencí najdeme jen malé odlišnosti, zejména v pojmenování jednotlivých činností.

1. Odborná způsobilost – získaná pedagogickou, psychologickou a didaktickou přípravou
2. Výkonová způsobilost – dovednost zvládat pracovní vypětí
3. Osobnostní způsobilost – sociální připravenost, přiměřený charakter
4. Společenská způsobilost – učitel jako významná osobnost, příklad pro společnost
5. Motivační způsobilost – nadšení a ochota pro výkon profese

(Pařízek, 1988, s. 30-44)

Problematikou vymezení kompetenci a stanovení tak požadavků na osobnost učitele, která by se měla pomocí standardu formovat již na fakultách, se zabývá větší množství autorů. Avšak ještě následující členění stojí určitě za zmínku. Jak uvádí R. Dyrtrtová a M. Krhutová, dá se považovat za jeden z nejpropracovanějších vzorů, sestavila ho J. Vašutová (2004). „Při naplňování profesních standardů vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů, které deklaruje ve své koncepci čtyř pilířů vzdělávání a výchovy J. Delors (1997) ve zprávě Evropské komise: Vzdělávání pro 21. století.“ Jedná se o tyto učitelké kompetence a funkce školy:

1. Učit se poznávat – kvalifikační funkce školy
 - kompetence – předmětová, didaktická, pedagogická, informační, manažerská, diagnostická, hodnotící
2. Učit se žít společně – socializační funkce školy
 - kompetence – komunikativní, sociální, prosociální, intervenční
3. Učit se konat – integrační funkce školy
 - kompetence – osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropská
4. Učit se být – personifikační funkce školy
 - kompetence – diagnostická, (sebe)hodnotící, poradensko-konzultační

(Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 51)

I když se zdá být jasné, že žádný seznam kompetencí nedokáže pojmut úplně všechny vlastnosti či požadavky na učitele, pro přípravu kurikula pro vysoké školy je to klíčový materiál. Po pedagogovi se požaduje, že bude odborníkem v procesu výchovy a vzdělávání a bude umět rozvíjet osobnost žáků. Sebejisté zvládnutí primárních pedagogických dovedností je bráno jako samozřejmá odborná fáze. Nelehké situace z oblasti výchovy mohou být nepředvídatelné a je potřeba se s nimi vypořádat s plnou osobní odpovědností za konečné řešení. Konání pedagogů během výuky představuje základ učitelkých dovedností. Velmi pěkně ucelený model dovedností začínajícího učitele byl zpracován v *Moderním vyučování* (Příloha 1). Je rozděleno na několik oblastí, jako je: tvoření plánů, motivace žáků, předávání informací o výsledcích lidské činnosti, diagnostika žáků a hodnocení vyučování. Každá část je dopodrobna rozpracována na jednotlivé dovednosti, které jako celek tvoří dokonalého začínajícího učitele. (Mazáčová, 1998, s. 4-6) Nutno podotknout, že při pročtení celého modelu vyjde jasně najevo potřeba praxe, didaktiky a pedagogicko-psychologické znalosti. Zdá se, že stejnou potřebu pociťují i samotní čerství absolventi. Při výzkumu z roku 1995 u otázky

důležitých znalostí nebo dovedností pro praxi byly na prvních pět pozic umístěny tyto odpovědi:

1. umět komunikovat se žáky
2. umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka
3. umět správně provádět individuální ústní zkoušení
4. znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě
5. umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích

(Kalhous, Horák, 1996, s. 252)

Prozatím byly zmíněny především požadavky na dovednost a znalost začínajících učitelů. Nelze ale opomenout ani nároky z oblasti psychiky každého jedince, ta se dá bezesporu označit jako jedna z nejnáročnějších. Lze je rozdělit do několika rovin:

1. percepční – stálá kontrola žáků, práce s vysokými nároky na pozornost
2. kognitivní - nároky na myšlení, využívání odborných poznatků, rychlé řešení problémů
3. emocionální – kontrola emocí, osobní vztahy k žákům
4. sociální – povinnost sociálního vedení, nároky na komunikaci
5. seberegulační – nutnost introspekce, sebehodnocení, sebevýchova, sebepojetí

(Průcha, 2009, s. 406)

Učitelství je velice náročné a praxe stále požaduje hlubší a rozsáhlejší znalosti, ale i osobní vlastnosti a psychickou odolnost. Není jednoduché od prvního dne vše ustát a plnit očekávání společnosti okolo.

1.1.4 (Sebe)reflexe začínajících učitelů

Schopnost a ochota sebehodnocení je v současné době ve světě, ale i u nás, kladně hodnocena, ba přímo vyžadována. Dalo by se říci, že se jedná o uvědomělé hodnocení svého profesního výkonu. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56) V. Švec popisuje sebereflexi jako vyličení, analýzu, ohodnocení a zevšeobecnění vlastních zkušeností a získaných vědomostí. Nazývá ji také jako „vnitřní dialog“. Důležité je, aby si pedagog své vlastnosti a poznatky uvědomoval a byl ochotný s nimi dále pracovat a učit se ze svých nezdarů. Vnitřní dialog může vycházet z vnějšku (otázky kladené např. zkušeným kolegou) nebo z vnitřní potřeby. Samozřejmě je možné, že na základně dialogu zvnějšku vznikne vnitřní potřeba. Autor uvádí i

některé příklady otázek: „Jak komunikace se žáky probíhala? Jak reagovali žáci? V čem bych chtěl (a) změnit svůj styl učení? Atd.“ (Švec, 1996, s. 266-268)

Podle výzkumu M. Hupkové (2006), který představuje R. Dyrťová a M. Krhutová, o sebereflexi povětšinou stojí zejména mladší pedagogové, kteří se potýkají s profesními problémy, než jejich zkušenější kolegové, kteří už se svými nedostatky buď smířili, nebo našli způsob, jak jim čelit a sklouzli do rutiny. Zajímavé je autorčino pojetí protikladů osobností, které se sebereflexí pracují a kteří ne:

VYUŽÍVÁ	SEBEREFLEXI	NEVYUŽÍVÁ
orientuje se na žáky		orientuje se na sebe
má potřebu dalšího vzdělávání		nemá potřebu dalšího vzdělávání
plánuje výchovně-vzdělávací proces		jeho perspektivy jsou krátké/žádné
má potřebu zpětné vazby		preferuje učení stylem pokus/omyl
strategické myšlení		předává informace
jeho závěry jsou na základě důkladného poznání		závěry dělá unáhleně, nezkoumá

(Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 57-59)

Je evidentní, že učitelé, kteří dokážou sebereflexi a možná dokonce ji sami vyhledávají, jsou pro školství pravděpodobně větším přínosem, než jejich opak. Výsledky výzkumu z roku 1994 ukázaly, že se většina začínajících učitelů sebehodnotí poměrně kladně (19,1% a 21,3%), nebo naopak tvrdí, že se objektivně ohodnotit nedokážou (13,5%). Zcela otevřeně 14,9% přiznalo, že si jsou vědomi svých vlastních nedostatků. Není jasné, do jaké míry je toho sebehodnocení objektivní, když přihlídneme k faktu, že Ti samí učitelé zmiňují velké množství problémů, které jejich učitelské začátky doprovází. (Šimoník, 1994, s. 29) Velmi podobná otázka se vyskytovala i v mém dotazníku, kde se začínající učitelé sebehodnotili (Graf XVI).

Trochu neobvyklý jev se vyskytuje na našich školách, když se dostaneme k hodnocení učitelů jako takových, tzv. společenská prestiž. Samotní učitelé hodnotí svou profesi podstatně níž než třeba jejich zahraniční kolegové. Oproti tomu široká veřejnost u nás řadí učitele podstatně velmi vysoko zpravidla na 4. a 5. pozici (Tab. I) (Centrum pro výzkum, 2008), a přisuzuje jim patrnou úctu a vážnost. (Průcha, 2009, s. 403) Nízké sebehodnocení určitě žádnému pedagogovi na sebevědomí nepřidá. Průcha ve své publikaci podává vysvětlení z výzkumu R. Havlíka (2000), kde se nejčastější důvody vyskytly:

1. lehké studium na pedagogických fakultách
2. vysoké zastoupení žen ve školství (feminizace)
3. osobní zkušenosti
4. nízké finanční ohodnocení

(Průcha, 2002, s. 30)

Pokud má začínající učitel štěstí, dostane se mu hodnocení – reflexe – i ze stran vedení školy, kolegů či dokonce rodičů a dětí samotných. Podle výzkumu O. Šimoníka 26,2% dotazovaných uvedlo, že je dosud nikdo z vedení nehodnotil, nebo 5,7% uvedlo, že namísto slovního hodnocení dostali finanční odměnu, což by se dalo považovat za negativní jev. Poměrně zarážející je zjištění, že od kolegů, rodičů nebo dětí dostali začínající učitelé více zpětných vazeb než od vedení škol. Jednou z možností, jak mladým pedagogům pomoci jsou hospitace od starších a zkušenějších kolegů. Jedná se o formu pozorování v hodině, kdy výstupem by měla být cesta ke zlepšení vlastních nejenom pedagogických dovedností. Nebo se naopak může uskutečnit hospitace začínajících učitelů u těch zkušenějších. Ti se mohou poučit a odkoukat různé metodické postupy nebo práci se žáky. (Šimoník, 1994, s. 27 – 31)

1.2 Problémy začínajících učitelů

Začínající učitel vstupuje do svého prvního zaměstnání se smíšenými pocity. Vybaven vědomostmi z fakulty bude na ostro čelit tváří v tvář zcela novým povinnostem a neočekávaným skutečnostem, které se kolem něj budou dít. Každý člověk je jiný a stejně tak každý absolvent a mladý učitel se staví do nové role různě. Někteří už dopředu nastupují s obavami a pocitem, že to nemohou zvládnout. Dokonce i po několika měsících je nejistota neopouští a snaha o zlepšení se zdá zbytečná, i když občas možná se právě tito jedinci neopodstatněně podceňují. Na druhé straně existuje skupina lidí, kteří jdou s hlavou vztyčenou, z leccjakých neúspěchů či neznalostí si příliš těžkou hlavu nedělají a všechno zlé přijímají

prostě jako fakt, který klidně lehce hodí za hlavu. To, že právě oni by možná potřebovali nejvíc poradit, si prostě nepřipouští. Oba dva póly však spojuje jedno – problémy ve škole byly, jsou a budou. To je holý fakt.

1.2.1 Spokojenost se situací ve školství

Už dopředu je mi jasné, že tato podkapitola bude zdatně kratší, než ten následující. Ono totiž ztěžovat si jde přeci jen českému národu lépe než chvála. Nesmíme být ale až takoví pesimisté. Něco pěkného se dá říci skoro o všem.

Podkladů, které by vykazovaly pozitivní charakter, opravdu moc není, negace převažuje naprosto všude. Avšak stále se dá mluvit o tzv. „pracovní spokojenosti“. Jedná se o psychické rozpoložení jednotlivce s pocitem štěstí, radosti a optimismu i třeba ve vztahu ke svým výsledkům. Je logické, že takový učitel bude vykazovat daleko větší úspěšnost a přínosnost než jeho silně nespokojený kolega. Důležité je, že se jedná o subjektivní pocit každého jedince, který závisí na odolnosti vůči psychické zátěži a na sebedůvěře (Průcha, 2002, s. 75-78)

Významný výzkum z této oblasti provedl K. Paulík u velkého počtu respondentů (1280) anonymním dotazníkem. Autor pokládal otázku: „Se svým zaměstnáním jako učitel jsem spokojen [...]“, přičemž odpovědi byla škála od 1(zcela nespokojen) do 5(velmi spokojen). Rozdíly byly samozřejmě zaznamenány podle typu škol a pohlaví. Avšak na 1. stupni základní školy byla spokojenost 72,5% a na 2. stupni pak 64%. Z výsledku také vyšla klesající tendence v závislosti na délce působení v profesi, to znamená, že začínající učitelé byli více spokojeni než jejich zkušenější kolegové (záměrně nezmiňuji věk respondentů; souvislost mezi věkem a spokojeností se jasně neprokázala). (Paulík, 1999, s. 36,59, 95) Obdobná otázka byla položena i v mém dotazníku. Začínající učitelé v ní uváděli, jaký je jejich současný vztah k profesi (Graf VIII).

1.2.2 Nespokojenost se situací ve školství

Jak už bylo několikrát zmiňováno, je přirozené, že mladí učitelé čelí často různým problémům. Jejich nespokojenost ať už s okolím nebo s vlastními nedostatky oni sami připouští a sdělují své názory v dotaznících, rozhovorech nebo při různých příležitostech s nadějí, že to snad pomůže a někdo je vyslyší. Pokud ne už přímo jim, tak třeba generacím a kolegům po nich. Literatura se opravdu touto problematikou zabývá, názory a příspěvky lze

vyčíst nejen v monografiích, ale rovněž v periodikách, které reagují na potřeby a různé situace nejrychleji. Na druhé straně se ale časté zveřejňování problémů nepromítá do žádného rapidního zlepšení či razantního konání.

To, že pokrok není tak rychlý potvrzuje Šimoník ve své knize. Začínající učitelé nebyli realitou ve školství příliš zaskočení, protože tím samým typem oni nedávno jako žáci prošli a tudíž věděli, do čeho jdou. Možná právě proto u nich jako u nováčků s překvapením nepozoroval velké nadšení, jaké by u ještě čerstvých absolventů bez špatných zkušeností a s optimismem očekával, ale zaznamenal již dopředu jakési očekávání problémů různého charakteru. (Šimoník, 1994, s. 10) Dojmy ze školy porovnávali s představami i Z. Kalhous s Horákem. V jejich dotaznících se ukázalo, že 11,8% respondentů mělo dojmy lepší, 65,8% měla dojmy odpovídající a 13,4% mělo dojmy horší. Což v podstatě potvrzuje Šimoníkovu verzi. (Kalhous, Horák, 1996, s. 246) Podobně kladená otázka se vyskytla i v mém dotazníku. Začínající učitelé odpovídali na otázku ohledně jejich vztahu k učitelství před nástupem do praxe (Graf VII).

Právě výše zmiňovaný výzkum od O. Šimoníka je jeden z nejvýznamnějších co se týče informací o začínajících učitelích a jejich problémech. Protože však byl prováděn již v letech 1990–1991, je tedy nutné přihlídnout k situaci v té době. Zúčastnilo se ho 141 začínajících učitelů z 2. stupňů základních škol. Další obdobný výzkum, taktéž na základě dotazníků, byl uskutečněn Z. Kalhousem a F. Horákem. V letech 1994 a 1995 se jim navrátilo 187 použitelných dotazníků ke zpracování od začínajících pedagogů do tří let praxe. Problémy zabývající se studie byla také provedena S. Bendlem v roce 1996. Ta už byla ale cíleně zaměřena na učitele (nejenom začínající) z 2. stupňů základních škol na Praze 6. Nicméně autor sám při vyhodnocování zpracoval odpovědi mladých pedagogů zvlášť a ve svých výsledcích je zohlednil. (Šimoník, 1994, s. 4-5 a Kalhous, Horák, 1996, s. 246 a Bendl, 1997, s. 54, 63)

Je pravděpodobné, že existuje daleko více problémů a nespokojeností, než si začínající učitelé uvědomují. Stejně tak jsou problémy, které jsou společné jak pro ně, tak pro jejich starší kolegy, to znamená, že během praxe zcela nevymizí. Rozdíl je v tom, že postupem času se je učitelé naučí řešit, dokážou jím předcházet nebo se na ně přichystat. Naopak někteří, bez ohledu na počet odučených let, dokonce problémy zakrývají, ignorují je, kritickým situacím se vyhýbají a tváří se, jako že vůbec neexistují. Samozřejmě není možné paušalizovat a tvrdit, že všichni začínající učitelé mají problémy nebo dokonce problémy stejné. Existují jednotlivci – pravda, je jich minimum – kteří mají tzv. pedagogický talent a cit pro učení. Ti pak své začátky zvládají mnohem lépe a i jejich výsledky jsou podstatně lepší. Šimoník toto nazývá jako

„individuální pocit nesnázi“, tedy když se nějaká překážka zdá jednomu nepřekonatelná, zatímco druhý se s ní vyrovná snadno nebo dokonce daný jev vůbec za překážku nepovažuje. Tady samozřejmě záleží na osobnosti každého jednotlivce. (Šimoník, 1994, s. 10-11)

Z výše uvedeného je tedy jasné, že nejde utvořit jednoznačný závěr. V odborné literatuře se shodně píše o tzv. „nástupním“, „počátečním“ nebo „úvodním šoku“, či dokonce „profesním nárazu“. Utrpí ho většinou absolventi v prvním roce praxe, kdy s určitými představami přijdou do škol, realita je zklame a oni se cítí naprosto nepřipraveni na profesi, na kterou několik let studovali. (Průcha, 2009, s. 420-421) P. Urbánek uvádí poměrně tvrdší termín podle Havlíka: „Lze jej chápat jako reakci začínajícího učitele na odlišnosti mezi „akademickou simulací“ učitelství, jeho „svátečním“ (a také neadekvátně zaměřeným) pojetím v průběhu vysokoškolské přípravy na straně jedné a aktuální realitou učitelské praxe, včetně tvrdých a syrových podmínek práce učitele ve školském terénu na straně druhé, resp. schopnost se s tímto rozdílem vyrovnat.“ (Urbánek, 2005, s. 95-96)

1.2.2.1 Potíže začínajících učitelů

Při porovnání výsledků jednotlivých výzkumů je viditelné, že ač jsou dělány s odstupem času, výstupy jsou si podobné. Rozdíl je většinou v podrobnosti otázek, odpovědí nebo v odlišné terminologii. J. Průcha se pokusil o souhrn z několika šetření a jak sám píše, uspořádal „rámcový přehled častých pedagogických problémů začínajících učitelů“. Nejvíce se objevuje potíže s udržením kázně a pozornosti při výuce, neschopnost správné motivace a hodnocení. Stejně se vyskytuje překážka s diagnostikou žáků. Samozřejmě jeden fakt ovlivňuje druhý a navzájem se doplňují do uzavřeného bludného kruhu. Začínající pedagogové také mají potíže s individuálním přístupem k žákům. Je přirozené, že se oni sami obávají nezvládnutí komunikace při styku s rodiči ať už osobním nebo ve formě třídních schůzek. (Průcha, 2009, s. 422)

Dotazovaným studentům učitelství byla kladena otázka: „Čeho se nejvíce obáváte ve své budoucí profesi.“ Odpovědi dosti korespondují se seznamem častých problémů u učitelů, kteří jsou krátce v praxi. Obávají se nezvládnutí navázání kontaktu, nestandardních situací, objektivního hodnocení, nestihnutí probrání látky, nepřijetí jejich nových vyučovacích metod ze strany kolegů, dále také že žáci nebudou mít z nich respekt, budou nepozorní, nepochopí učivo, budou klást nepříjemné otázky a budou neukázněni. (Vašutová, 2007, s. 58)

Ve výzkumu O. Šimoníka byl začínajícím učitelům dán seznam 24 činností (Tab. II), které vykonávají, a jejich úkol bylo uvést, zda jim tato činnost činila nebo nečinila potíže. Jako nejvíce nesnadnou uvedli respondenti práci s neprospívajícími žáky (76,6%), udržení kázně při vyučování (75,2%), udržení pozornosti žáků (70,2%), diagnostiku osobnosti žáka (63,8%) a na pátém místě shodně motivaci žáků a individuální jednání s rodiči žáků (oboje 59,6%). Více jak 50% dotazovaných - a tudíž hodno pozornosti – má dále problémy s vedením schůzek s rodiči (59,6%), adekvátní reakcí na neočekávaný vývoj vyučování (56,7%), řešení kázeňských přestupků (55,3%), uplatněním individuálního přístupu k žákům (54,6%) a propojováním vzdělávání a výchovy (53,2%). (Šimoník, 1994, s. 37-63) Podobná otázka, se objevuje i v mém dotazníku. Začínající učitelé uvádí činnosti, s kterými mají běžně potíže (Graf XV).

Výzkum Kalhousa a Horáka se ptal a zaměřoval trochu jiným, ale přitom obdobným směrem. Dotazovaní učitelé měli 44 činností a znalostí ohodnotit podle potřebnosti pro praxi. Na prvních deseti místech se umístila tato jednání:

„Umět komunikovat s žáky, umět adekvátně hodnotit učební výkon žáka, umět správně provádět individuální ústní zkoušení, znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě, umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích, znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků, znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody, mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání, znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách, umět tuto spolupráci realizovat.“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 252) Všechny tyto činnosti jsou dosti podobné právě výše zmiňovaným problémům v jiných výzkumech a zkoumáních. Zdá se tedy, že to co začínající učitelé považují za důležité, jim činní zároveň největší obtíže. Pozoruhodné je, že tyto činnosti představují v podstatě celou náplň učitelovi profese.

Podle dalších autorů můžeme za typické problémy považovat také: nesprávné propojení souvislostí při výkladu mezi novými znalostmi a konáním, uchylování se k encyklopedičnosti, nedodržování principu přiměřenosti, chybné vyjadřování s chybami či nespisovnou formou jazyka, špatné volení slov (terminologie), neschopnost správného tvoření otázek a požadavků směrem k žákům, nezjištění si, zda žáci výkladu rozumí, neschopnost dodržení plánu hodiny a stanovení cílů, nesprávnost volby metody a špatná reakce na chyby. V oblasti výchovy je to zejména špatné či nevhodné použití teoretických znalostí v praxi, kdy se většinou jedná o situace, které se neopakují a které vyžadují rychlé řešení a rozhodování. (Průcha, 2009, s. 422) Často opomíjený problém je (podle B. Klementa) neznalost školní administrativy. Nezkušené pedagogové (podle E. Mikloviče) zase podceňují písemnou formu příprav. Většinou si vystačí

pouze s učebnicí a za následek to má ve třídě aktivního učitele, ale pasivní žáky. (Mazáčová, 2001, s. 14) A to je opět ten zmiňovaný začarovaný kruh, kdy se žáci nudí, proto vyrušují, objevují se nestandardní situace, které je potřeba řešit, atd. V. Pařízek vidí problémy dále třeba také ve vystupování před všemi žáky a utvořením autority. (Mazáčová, 1998, s. 6)

1.2.2.2 Příčiny potíží začínajících učitelů

Všechny problémy, ať už jsem je tu vyjmenovala nebo ne, se nevyskytují bez zjevné příčiny. Každá nesnáz někde něčím začíná a odborná literatura se samozřejmě o tyto důvody zajímá především kvůli praxi. Pokud se podaří odhalit, proč se to či ono přihodí nebo naopak nestane, je následně mnohem větší možnost a pravděpodobnost nápravy a tudíž i zmírnění problému v reálném prostředí. Což je samozřejmě, v některých případech, pouhá teorie.

Začala bych tím, co je asi pro všechny začínající učitele stejné a co sdílejí, a sice podmínky prostředí. Jaké jim společnost a škola jako institut poskytne možnosti a předpoklady k výkonu profese. Dají se dělit na dva druhy:

1. Primární podmínky – tzv. „vnější“ (vznikají mimo školu; ve společnosti, v politice, atd.)
 - Legislativní normy (např. Zákon o pedagogických pracovnících (Česká republika, ZÁKON, 2004), kvalifikační požadavky, atd.)
 - Společenská prestiž
 - Systém dalšího vzdělávání, možnost kariérního růstu, financování školy, atd.
 - Finanční ohodnocení
2. Sekundární podmínky – tzv. „vnitřní“ (ovlivňuje je řízení uvnitř školy, učitelé samotní)
 - Technické parametry: počet žáků ve třídách/na učitele, materiální vybavenost školy
 - Personální podmínky: odbornost sboru, kvalita žáků
 - Sociální podmínky: vztahy mezi kolegy, s vedením školy, s rodiči, se žáky
 - Manažerské předpoklady: úroveň řízení školy

(Průcha, 2009, s. 402-404)

Pokud vezmeme v potaz podmínky z vnějšku, na legislativě a financování školy měnit principy a zaběhlé procedury je asi naivní a nemožné. To spadá do kompetencí zcela jiného oddělení. Společenskou prestiž jsem již zmiňovala v souvislosti se sebehodnocením a o kariérním růstu hned v začátcích povolání asi taky není adekvátní vůbec přemýšlet. Další

v pořadí je tedy systém dalšího vzdělávání. Každý učitel má povinnost účastnit se různých školení, tzv. se sebevzdělávat. Většinou se však jedná o různá školení, většinou jednodenních. Komplexnější pokračující vzdělávání učitelů u nás chybí. Jedna jeho část by přitom měla být určena pro čerstvé absolventy a sloužila by k napomáhání a orientaci v praxi. Stejně tak současnému stavu nepřidá ani absence určitého hodnotícího systému, který by určit různými metodami učitelské schopnosti. (Urbánek, 2005, s. 98-99)

Platy učitelů jsou zvláště v posledních, řekněme, deseti měsících, rozebírány horlivě v médiích, kabinetech i mezi širokou veřejností. Nový ministr školství (Josef Dobeš) přislíbil nejprve nově nastupujícím pedagogům plošnou částku 180 000 Kč (tzv. „náborový příspěvek“), to aby nalákal mladé absolventy do praxe. Posléze uznal, že by to bylo nespravedlivé vůči jejich starším kolegům a zvýšil finanční ohodnocení všem. Ve školách se radují, část veřejnosti souhlasí, druhá část má samozřejmě výhrady. Podle nových platových výměrů (od ledna 2011) by každý kvalifikovaný začínající učitel na základní škole neměl mít mzdu nižší než 20 200 Kč (Tab. III). (Wallerová, 2010) Jelikož se jedná o změnu poměrně čerstvou, nestihli na ni autoři ještě reagovat. Proto při čtení následujících informací, berte, prosím, v potaz tuto situaci.

Platové ohodnocení by mělo odpovídat stupni požadovaného vzdělání. Ačkoliv u nás platy ve školství mají z dlouhodobého hlediska stoupající tendenci, stále se pohybují jen mírně nad průměrnou mzdou v České republice, u začínajících učitelů se jedná o hranici pod průměrem (v 1. čtvrtletí 2011 byla průměrná mzda v ČR 23 324 Kč (Lidové noviny, 2011)). S tím se řadíme k zemím v rámci OECD¹, které mají platy učitelů jako jedni z nejnižších. Mezi výkonem učitele a jeho finančním ohodnocením je přitom jasná souvislost. (Průcha, 2009, s. 403-404)

Veřejnost však se zvýšením nesouhlasí. Svou roli zajisté hraje i to, že učitelé byli v podstatě jediná skupina zaměstnanců, které se platy zvedaly. Ostatním státním zaměstnancům se platové tabulky měnily k horšímu. Jako nejčastější důvody se ozývají malá časová náročnost na výuku, nenáročné povolání, dlouhé prázdniny a neadekvátní ohodnocení v porovnání třeba s nastupujícími lékaři. Až na poslední příklad se však jedná o představy veřejností zkruslené a nevědomované. Jiní však s přidáním souhlasí. „Jde přece o naše děti!“, tak zní podtitulek s ohlasy ze stran rodičů. Dobře si uvědomují, že vzdělaný člověk, který ovládá například cizí jazyky či práci s počítačem dostane v soukromém sektoru mnohem větší plat a tím pádem by hrozil odchod těch nejlepších právě tam. (Příbil, 2010)

¹ OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) řídí ekonomickou a sociálně politickou kooperaci členských zemí. Pomáhá jim se rozvíjet a stabilizovat. (OECD, 2011)

Trochu jiným druhem podmínek jsou ty vnitřní, neboli ty, které vychází přímo ze školy nebo samotných učitelů. Vyberu jen některé z nich.

Velikost třídy – myšleno samozřejmě ve smyslu počtu žáků – určuje velmi často možnosti při vyučování. V naší zemi minimální a maximální počet jednotlivců pro různé na různých stupních a typech škol určuje vyhláška. Za posledních pár desítek let se množství dětí ve třídách stále snižuje, což lze pokládat za kladný jev. (Průcha, 2009, s. 404) V současné době připadá na základních školách v průměru 16,7 žáků na jednoho učitele (jeden učitelský úvazek) na nižším stupni a 12,4 žáků na vyšším stupni. (Vančurová, 2010, s.10) Spolupráce se skupinou dětí, která čítá horní hranici omezení, je vždy složitější. Učitel nemá tolik prostoru se individuálně žákům věnovat, kontrolovat je a pracovat s nimi tak, jako třeba s polovičním počtem.

Poněkud skrytým potenciálním důvodem pro nesnáze ve školství se může zdát věkové složení pedagogických sborů na školách. Nejen v Čechách sleduje dlouhodobě OECD stárnoucí populace ve školství. Starší učitelé na školách zůstávají a stále vyučují i do pozdního, někdy i důchodového věku, zatímco mladých učitelů nastupuje a zůstává čím dál tím méně. (Průcha, 2009, s. 398) Podle ústavu pro informace ve vzdělávání bylo mezi lety 2006 až 2009 v průměru 26,21% učitelů ve věku od 25 do 35 let. Až o deset let starších kolegů, tzn. mezi 36. a 45. rokem bylo ve školství v průměru 32,48%. Až do tohoto věku mají počty s každým dalším sledovaným rokem klesající tendenci. Avšak od 46 do 66 let (a více) se množství učitelů stále zvyšuje. V průměru je jich 41,38% (Tab IV). (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010)

Někteří odborníci se shodují, že působení mladých učitelů má na žáky i na celkovou atmosféru školy dobrý vliv. Dokážou spíše pochopit problémy dětí, více se jim přiblíží a jsou schopni používat nové výchovné a vzdělávací metody nebo udělat z výuky hru. Oproti tomu právě kvůli jejich nízkému věku a nezkušenosti hůře zvládají každodenní složité situace a jejich řešení. (Průcha, 2009, s. 398) Určitě by se proto ti mladší měli učit od starších, jak tomu vždy bylo. Avšak pro praxi není až tak žádoucí, aby splynuli se stávajícími – staršími – kolegy. „Kdyby tomu tak bylo, představovaly by učitelské sbory jakési „konzervy“ osvědčených názorů a postojů, ověřených pedagogických a psychologických pouček, principů a postupů.“ Čímž by škola byla po mnoho let stejná, učitelé by opakovali stejné metody a chyby svých předchozích kolegů a nic by se nezlepšilo. Na druhou stranu se od mladých učitelů očekává, že překvapí nově nabytými znalostmi a přístupy a to nejen na svém prvním pracovišti, ale zejména rodiče a děti samotné. Že se bude jednat o „oživení“ v dosavadním nudném zaběhnutém rituálu. Obstat v takovém prostředí plném očekávání není jednoduché a záleží na

každém jednotlivci, jak se k tomu postaví. Je jisté, že málokdo tyto požadavky dokáže naplnit ke spokojenosti všech zúčastněných stran. (Šimoník, 1994, s. 15) Není divu, že i začínající pedagog se pak může začít podceňovat. Právě kvůli snaze rychle se vyrovnat těm úspěšnějším (tzn. většinou starším) kolegům, pokusí se jejich přístup kopírovat a dostanou se do běžné rutiny. Pokud ještě navíc ho ti samí kolegové v jeho jednání povzbuzují a utvrzují v tom, že to je ta jediná a správná cesta, ovlivní ho to na dlouhou dobu dopředu. V tu chvíli ztrácí potřebu dalšího vzdělávání, hledání vlastních metod nebo zkoušet cokoliv nového. (Průcha, 2009, s. 422)

V roce 1977 bylo vyhláškou upraveno tzv. „uvádění učitelů“. Jednalo se o pomoc převážně jedním přiděleným zkušeným učitelem (kolegou), který měl nově příchozího začínajícího pedagoga zacvičit v době nástupu do profese. Netýkalo se to pouze vyučování, ale též uvedení do legislativy a školní dokumentace. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334) Celkově i nástupní pracoviště by mělo nabídnout potřebnou pomoc. V jiných státech EU je taková podpora poměrně dobře rozpracována. Existují tzv. „podpůrná opatření“, která byla vytvořena jedinečně pro rady a informace začínajícím učitelům, „povinná školení během prvního roku v zaměstnání“, kde jsou jednotlivé činnosti, problémy, ale i úspěchy (protože ne jen nesnáze nové učitele provází) rozebírány a řešeny. Dále je jim podána pomocná ruka s tvořením příprav, hodnocením vlastního učitelského výkonu a známkováním žáků. V Čechách je toto všechno zcela v kompetenci jednotlivých škol a tím pádem i ředitelů. Záleží jen na nich, zda podobný systém uvádění zavedou. Přitom je velice vhodné nabídnout pomoc zkušenějšího kolegy, která je ale potřeba přizpůsobit každému jedinci zvláště podle obtížnosti prostředí, zvládání situací a předpokladů pro další vývoj. Je třeba takového nového člověka ve školství hlavně chválit a dodávat kuráže, pravidelně a kdykoliv je k tomu příležitost, ne pouze náhodně a jednorázově. Mělo by jednat o přátelské a taktické připomínky, které by nijak neměly odrazovat a komunikace by měla probíhat na úrovni jako rovný s rovným. (Průcha, 2009, s. 422) Ne vždy tomu tak ale je. V několika šetřeních se ukázalo, že problémy začínajících učitelů vedení škol přehlíží a že se jim pomoci, dokonce nějaké organizované, nedostává. Když už se tak skutečně stane, představují uvádějící učitelé svou funkci jen formálně. Ba co víc, jelikož se na školách stále vyskytují učitelé bez učitelské kvalifikace, kteří se ovšem této profesi věnují již dlouho, jsou jim začínající pedagogové přidělování na uvádění. Potom je o nějakém zlepšení podmínek těžké hovořit. (Urbánek, 2005, s. 97-98)

Ve výzkumu z počátku 90. let uvedlo na otázku: „Kdo Vám poskytl (poskytuje) ve škole pomoc?“ 91 respondentů (ze 141), že kolega stejné aprobační, 29 odpovědělo, že vedení školy a pouhých 8 z nich se zmínilo o uváděcím učiteli. (Šimoník, 1994, s. 26) O pár let později (1994)

uvedlo 64,7% začínajících pedagogů, že měli svého uvádějícího učitele. Ti pak hospitovali na hodinách svých svěřenců. Nejčastěji (47,6%) 1-3 vyučovací hodiny, dokonce 9,1% uvedlo 7 a více hodin, ale naopak 21,9% uvedlo, že žádnou hospitaci vůbec neprošli. (Kalhous, Horák, 1996, s. 246) To znamená, že 14,2% (27 lidí) ze všech respondentů neprošlo žádnou kontrolou a zhodnocením na začátku své praxe, které by jim výrazně usnadnilo jejich profesní začátky.

V současné době jeden z největších problémů je zvládnání nekázně žáků. Každý kantor na ni reaguje jinak a nutno podotknout, že kolikrát ani zkušení učitelé si neví rady, proto zavádí různé postihy a tvrdé režimy ve třídách. Její zvládnutí velmi často žádá změnu u učitele v jeho metodách, ale zároveň i v klimatu školy. Oni ani studenti učitelství nejsou na tak rychle měnící se situaci a stále se vyvíjející charakteristiky žáků připravování a proto si neví rady. Nutno ale zmínit, že „[...] chování žáků, jejich postoje a hodnotový systém kopírují život ve společnosti, která se proměňuje v konzumní společnost“. (Vašutová, 2007, s. 60-61)

Když O. Šimoník dělal výzkum ohledně činností, s kterými mají začínající učitelé nejčastěji potíže, zároveň sledoval, zda na tyto činnosti byli v době studií připravováni. Nejvíce nepřipraveni si přišli na tyto činnosti: adekvátní reakce na neočekávaný vývoj (93,6%), vedení schůzek s rodiči (86,5%), individuální jednání s rodiči (85,8%), řešení kázeňských přestupků (83%), práce s neprospívajícími žáky (83%), vedení pedagogické dokumentace (78%), stanovení rozsahu a obsahu učiva předmětu (77,3%) a diagnostika osobnosti žáka spolu s udržením kázně při vyučování (oboje 73,8%). (Šimoník, 1994, s. 63-65) Procentuelní hodnoty jsou poměrně vysoké, avšak výsledky korespondují se seznamem obtíží. Pokud studenti na takovéto aktivity nejsou připravováni, je zcela přirozené, že s nimi mají následně nejvíce problémů. Porovnání naleznete v přílohách (Tab. V).

Těžko kdy nějaký výzkum zhodnotí, zda na problémy začínajících pedagogů má větší (nebo chcete-li hlavní) vliv špatné nástupní podmínky nebo neadekvátní příprava na fakultách. Často je právě fakultám vyčítáno, že jejich hlavní náplní jsou předměty oborové aprobeace a ne zaměřené směrem k didaktice či psychologii. „Učitelské studijní programy na fakultách vycházejí především z představ, možností, ale i dílčích zájmů jednotlivých kateder, oborů a fakult, tedy z představ a možností vysokoškolských učitelů. Ty je však třeba neustále konfrontovat s potřebami škol, se skutečnou praxí.“ Studium je zaměřeno převážně na teorii; absence příkladů, praktického výcviku a disciplín aplikačního charakteru je zcela běžná. Po začínajícím učiteli ale samozřejmě hned v prvních dnech požadují, že své znalosti bude aplikovat v běžné činnosti a ještě k tomu bude tvůrčí, s individuálním přístupem k žákům a bude přicházet s novými podněty. U mladých kantorů dochází ke zklamání, pocitu nejistoty a nepřipravenosti. (Průcha, 2009, s. 422-423) Důvodem by mohlo být, že se na konci studia

nikde nezjišťuje učitelská způsobilost. Závěrečné zkoušky mají ukázat, zda se skoro-absolvent umí orientovat v problematice pedagogiky a didaktiky a zda zná teorii ze svých aprobací. Žádné zjišťování kompetencí se neprovádí, nikdo neví, zda z fakulty bude vycházet hotový a schopný učitel či nikoliv. (Urbánek, 2005, s. 99) Všichni si uvědomují, že celé studium na učitele je náročné a složité. Málo zkušeností je dáno také způsobem teoretické přípravy. Tou je absolvent doslova přehlcen a uvědomuje si, že jestli mu něco chybí, tak to jsou dovednosti pro praxi. (Mazáčová, 1998, s. 4-6) Jedná se zejména o řešení kázeňských prohřešků, diagnostiku, práci s neprospívajícími žáky, motivaci a udržení pozornosti. (Bendl, 1997, s. 63)

Nedostatek, jak se zdá, je tedy v nepropojení teorie a praxe. Náslechy, které studenti na fakultách absolvují, jsou většinou založeny nejprve na pozorování a pak výstupech, při nichž studenti v reálu učí. Je to hlavně pro studenty bez předchozí pedagogické praxe, kteří mohou ve školách „něco vidět a slyšet, poznat a pochopit, jak se co dělá, jak má výuka vypadat, a pak vše při vlastním výstupu jednoduše napodobit, čímž získávají vlastní zkušenost (praxi).“ (Průcha, 2009, s. 410-411) Když pak nastoupí do prvního zaměstnání, čeká je období porovnávání představ a znalostí z fakulty s velmi často nepříznivou realitou. Je přirozené, když během tohoto období se teprve čerstvý absolvent „dotváří“, zkouší nové věci, nachází metody a principy, které mu vyhovují a stává se tak lepším učitelem. (Mazáčová, 1998, s. 4-5) Souvislosti při výuce začínajícím učitelům také často unikají. Odborné znalosti svého předmětu nedokážou propojit s didaktikou. Studie ukázala, že výběr a uspořádání učiva považují za snadnost, kdežto zároveň při výkladu udržet pozornost už byl pro ně problém. To svědčí o izolované výuce didaktiky a následně z toho plynoucí neschopnosti tyto dvě činnosti spolu zkombinovat a v praxi používat. (Bendl, 1997, s. 63-64) To samozřejmě vyvolává ve třídě nepozornost a špatnou kázeň u žáků. Důvodem k desynchronizaci může být ale i podcenění nebo nedostatečný zájem ze strany mladého kantora. Tím se od dětí spíše vzdalují, namísto toho, aby se je snažili více poznat. (Průcha, 2009, s. 422)

Někdy je s kvalitou absolventů fakult spojován i „talent pro učitelskou profesi“. Vychází to ze známého rčení, že učitelem se člověk nestává, učitelem se rodí. Někteří autoři dokonce uvádí, že by se při přijímacím řízení na pedagogické fakulty měly konat jakési talentové zkoušky, které by takové nadané uchazeče objevily. To by mělo za následek, že by tento obor šel studovat opravdu jen ten, kdo o něj jeví zájem a má pro něj předpoklady. (Bendl, 1997, s. 63) Přitom právě motivace k výkonu této profese je velice důležitá. J. Kořa označuje učitelství jako „volbu na jistotu“. Každý z nás tuto profesi poznal, ví – nebo si aspoň myslí, že ví – co všechno obnáší, dokáže si v omezené formě i představit jaké má klady a zápory a tudíž by měl mít rozhodnutí o to jednodušší. Opravdu to není odvětví pro každého. Zajímavé je, že uchazeče

často ovlivní nějaká vlastní zkušenost s dobrým kantorem, vzpomínka na hodnou paní učitelku nebo vzor v rodině. Takoví jedinci se pak snaží „svému učiteli“ přiblížit a být minimálně stejně tak dobří, jako on. V učitelství se také hodně lidí může realizovat, splnit si sny či cíle, uspokojovat různé aspirace nebo dokonce maskovat osobní frustrace. (Vališová, Kasíková a kol., 2008, s. 24-25) O studium na pedagogických fakultách je stále velký zájem. V roce 2006 byla úspěšnost přijetí mezi 30% a 61%. Navzdory tomu více jak 30% absolventů každý rok do školské praxe vůbec nenastoupí a většinou se uchylují do soukromého sektoru, bohužel. (Průcha, 2007, s. 398) Učitelství je pravděpodobně jediné odvětví, u kterého takové velké procento studentů už dopředu plánuje, že vůbec do praxe po ukončení studia nenastoupí. Studie ukázala, že pedagogická fakulta je pro mnohé tzv. náhradní řešení, protože se třeba nedostali na vysněnou vysokou školu, tak aby „měli aspoň něco“. (Urbánek, 2005, s. 74) Ať už je motivace ke studiu a následném vykonávání učitelství jakákoliv, je důležité, aby byla opravdu dobře míněna a stala se prospěšnou. Jedná se o náročné povolání, které nemůže vykonávat každý, je třeba určitých osobnostních vlastností. Podobná otázka byla položena i v mém dotazníku. Začínající učitelé uváděli, proč si vybrali právě tuto profesi (Graf IX).

Nesnáze v prvních letech praxe také umocňuje přetěžování mladých pedagogů. Ovlivňuje to zejména výše pracovního úvazku, počty vyučovaných předmětů a další „mimovyučovací“ povinnosti (např. třídnictví, správa kabinetů, zájmové kroužky, mimoškolní aktivity, výzdoba školy, atd.). (Průcha, 2009, s. 420) Další umocnění problémů se děje i tím, že jakékoliv všední jednání zabere začínajícím pedagogům více času a snahy, natož pak pokud se jedná o něco komplikovanějšího. (Mazáčová, 1998, s. 4) Jen 31,9% mladých pedagogů bylo ve škole zaměstnáno pouze vyučovací činností a ne žádnou další přídatnou. Třídnictvím (což je samo o sobě časově náročná činnost a vyžaduje zkušenosti) bylo pověřeno 44,7% dotazovaných. (Šimoník, 1994, s. 19)

Podle nařízení vlády by učitel na základní škole měl vykonat 22 hodin přímé vyučovací činnosti týdně. Hovoříme zde o tzv. „úvazku učitele“. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334) Ovšem praxe je taková, že jsou kantoři pověřováni tzv. nadúvazkem, to znamená, že učí více hodin, než je dáno. To potvrdily více než tři čtvrtiny respondentů. Navíc skoro stejný počet dotazovaných (74,5%) uvedlo, že vyučovali minimálně jeden předmět mimo svou aprobaci, ba co víc, celá osmina dokonce učila třem a více předmětům bez aprobace. (Urbánek, 2005, s. 97) U staršího výzkumu nejsou čísla o moc lepší. Jeden předmět mimo aprobaci vyučovalo 51,2% a nadúvazek mělo 74,5%. (Šimoník, 1994, s. 19) Jedná se tedy o dlouhodobý stav. Je ovšem logické, že příprava a výklad předmětu bez aprobace je mnohem složitější a zabere více času. Učitel se musí více na látku soustředit a tím může snáze opomíjet didaktické aspekty.

Problémy se tímto ještě více stupňují, namísto toho, aby byly začátky učitelům ulehčovány. Podobnou otázku zodpovídali začínající učitelé i v mém dotazníku – „Kolik předmětů mimo svou aprobaci učíte?“ (Graf XIII).

Již delší dobu studie pozorují, že začínající učitelé nedoceňují funkci přípravy na hodiny. Zároveň jim pro tuto činnost chybí elementární dovednosti k této činnosti z fakult. Při dotazu, co jim nejčastěji pomáhá při přípravě, se vyskytovala jednoznačná odpověď, že spoléhají sami na sebe (11,2%). (Kalhous, Horák, 1996, s. 247, 253) Mezi učiteli jsou velké rozdíly v hodinách potřebných pro tvoření příprav. Nejvíce respondentů (36,9%) uvedlo, že jim přípravy zabere okolo 2,5 hodiny denně, hned za nimi (24,1%) to byly 2 hodiny. Nejvíce času stráví s přípravou na neaprobovaný předmět (62%). (Šimoník, 1994, s. 18-20) Jiný výzkum to v postatě potvrzuje, protože z něj jasně vyšlo, že více než 2 hodiny potřebuje na přípravu 23,5% dotazovaných. Většina (67,4%) potřebuje 1-2 hodiny denně. (Kalhous, Horák, 1996, s. 247) Otázka na počet hodin potřebných na přípravu byla kladena i v mém dotazníku (Graf XIV).

V dnešní době zajímavý, ale poměrně vystihující aspekt je vzdálenost a dojíždění do zaměstnání. Nejen, že je to velmi často časově náročné (samozřejmě toto záleží na dopravním prostředku a vzdálenosti především), ale ovlivňuje to i jeho pedagogickou činnost. Pokud je odkázán na městskou dopravu a jízdní řády, budou jeho časové možnosti velmi limitovány právě odjezdy vlaků nebo autobusů a nebude se moci zúčastňovat či vést kroužky nebo soutěže pravidelně. Stejně tak s pokrokem doby zapomínáme, jak důležité bylo (a stále je) pro učitele znát děti, prostředí a rodiny, z kterých přichází a poměry třeba ve vesnici nebo městě. Usnadňuje mu to komunikaci a diagnostiku, lépe dokáže využít výchovných situací a třeba i regionálních souvislostí. (Průcha, 2009, s. 420) O toto všechno je většina současných učitelů ochuzena a možná právě taková drobnost je něco, co by jim v začátcích pomohlo.

Výše zmíněné příklady důvodů k vznikajícím problémům u začínajících učitelů lze považovat za ukázkou, co všechno může vyvolat zádrhel v profesi. Doplnila a zároveň bych je uzavřela citátem od J. Průchy: „Tito učitelé nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se při svém působení dopouští; některým z nich chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, důslednost pořádkumilovnost, společenské vystupování a projevují malou náročnost k sobě i jiným.“ (Průcha, 2009, s. 422)

1.2.2.3 Důsledky potíží začínajících učitelů

Stejně tak jako není problému bez příčiny, tak neexistují problémy bez důsledků. Je samozřejmé, že všechno musí mít nějaký dopad a většinou podle intenzity obtížnosti se různí i výstup, který na ni navazuje. Některé dopady jsou lehkého charakteru a každý se s nimi vypořádá sám. Avšak někdy se člověk – zejména pak mladý člověk plný emocí – dostane do krajní situace, kterou je potřeba dříve nebo později řešit. Většinou ji odkládá, až do poslední možné chvíle, kdy už to jinak dál nejde a pak teprve začne jednat. Pokud se jako důsledek objeví potřeba dále se vzdělávat, naučit se tu dovednost, která nám další výskyt problémů určitého typu eliminuje na minimum nebo pokud nás to dovede ke změně metod ve výuce, je vše v pořádku a takové problémy, by se dalo říct, byly pak prospěšné. Ne vždy však tomu tak je a problém může vyústit do krajní meze.

Každý člověk se s neúspěchem vypořádává jinak, někoho to motivuje, jiného to psychicky deptá. Pokud takový stav trvá dlouho a dotyčný má pocit, že se zlepšení nedostavuje, ba co víc, že se problém možná ještě více zhoršuje, může to vyvolat až „zkratové“ jednání, jednorázový výbuch (v horším případě před celou třídou v tu chvíli šokovaných dětí) nebo až odchod z profese úplně. (Průcha, 2009, s. 421) Do školství nikdy neodchází většina absolventů. Každý rok se část z nich odpoutá a vydá úplně jiným směrem. Ti, kteří přeci jen učitelské povolání vykonávat začnou (podle šetření Zimové to v letech 1991-1995 bylo 82%) však všichni ve stejné profesi nevydrží. Právě odchod v následujících letech je pro toto povolání typický. Podle Zimové je to téměř 35%, to znamená, že dříve nebo později celkem nenastoupí do praxe hnedle polovina absolventů pedagogických fakult (45%). Později se už do školství povětšinou nikdy nevrátí. Na trhu práce mají totiž tito podstatně vysoce a univerzálně kvalifikovaní lidé, často se znalostí jazyků, velké uplatnění. (Urbánek, 2005, s. 92-93)

Častější případ je však tzv. „burnout effect“ neboli profesní vyhoření. Na to mají vliv zejména tzv. stresory, což je většinou dlouhodobý tlak (psychický, sociálních, fyzický, ale i třeba časový), který v syndrom vyhoření vygraduje. Asi nejkritičtější oblast je ta emoční, dále sami učitelé uvádějí mezi hlavní nekázeň, nedostatek podpory od kolegů, vedení a rodičů a nedostatek času. V České republice se hodnoty burnout effectu drží dlouhodobě velmi vysoko. Z toho lze vyvodit, že prostředí pro práci učitelů nelze hodnotit příliš pozitivně. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 406)

V neposlední řadě se jako důsledek může objevit i špatná kvalita vyučování. Pokud učitele netěší výuka a nemá ze své práce a výstupů radost, nevidí žádné výsledky a nic jeho samotného nemotivuje, jak má předávat znalosti, nadšení pro vědění a aktivovat žáky. Určitě nelze

paušalizovat, jako ostatně nikde, ale spokojený učitel by se mohl rovnat dobrému učiteli. Proto je péče o ně – zvláště pak o ty nové, bez zkušeností, kteří mají spoustu profesních let před sebou – velmi důležitá.

1.2.2.4 Návrhy řešení potíží začínajících učitelů

Dobrá zpráva pro všechny budoucí nebo právě začínající učitele je, že pokud se obávají právě některých z výše vyjmenovaných problémů nebo dopadů, tak většinu didaktických dovedností, např. v oblasti komunikace nebo taktu, je možné postupně procvičovat a osvojovat si další znalosti v této problematice. Typů je celá řada. Může pomoci výcvik přípravy na vyučování, podrobný rozbor se specialisty s pomocí videozáznamu, metody situačního řešení vybraných situací nebo i hraní divadla, kdy každý představuje určitou roli a vzniklé (neplánované) problémy se rozebírají a řeší.

Pomoci mohou i daná pracoviště – školy, nebo vyšší orgány – školské úřady, ministerstva. Pokud by se upravily podmínky na lehčí tím, že by se snížil počet žáků ve třídách, zkrátila by se hodina a upravila by se škála činností. (Mazáčová, 1998, s. 5-6) Začínajícím pedagogům by také prospělo, pokud by hned po nástupu do praxe nebyli přiděleni jako vedoucí několika kroužků nebo třídní učitelé, aby měli čas vše pojmout a rozkoukat se.

Na fakultách by se příprava studentů učitelství měla orientovat více na praxi než na teorii. Autoři ve svých publikacích či člancích často navrhují úpravu osnov a metod: „Výuku v těchto předmětech výrazně zaměřit na ukázky řešení [...] didaktických problémů začínajících učitelů. [...] jednoznačně prosazovat činnostní charakter výuky, pracovat s participačními výukovými metodami, simulovat různé didaktické situace pomocí videozáznamu modelových výukových situací, vytvářet prvopočáteční dovednosti pro vpracování přípravy na výuku, fixovat u studentů pochopení didaktického vztahu mezi výukovým cílem, učivem, výukovými metodami, formami a učebními úlohami.“ Jako cíl si zde autoři, při případné změně na fakultách, stanovili u studentů pochopení historie a podstaty učitelské profese, kvalitní zlepšení v oblasti pedagogiky a psychologie, kteří se budou rádi a s radostí nadále vzdělávat. (Kalhous, Horák, 1996, s. 254)

Problémy začínajících učitelů jsou rozsáhlou kapitolou, která by ještě několik stránek pokryla. Toto byly jen ty nejzákladnější a nejčastěji citované jak z úst autorů, tak samotných pedagogů. Období zaučování a objevování je v porovnání s celou kariérou poměrně krátké, o to více však důležité, protože na něm často mladí učitelé staví své základy profese. Je tedy

v zájmu nás všech jim tento čas co nejvíce usnadnit anebo je připravit tak, aby to usnadnění potřebovali co možná nejméně. Určitě se tato snaha v budoucnu vrátí. Zakončila bych poslední citací ze článku S. Bendla: „Bylo by naivní domnívat se, že pouze promyšleným uspořádáním vysokoškolského studia pedagogického směru vytvoříme dokonalého učitele. Profil absolventa se [...] dotváří až v praxi. [...] práce učitele nezávisí pouze na jeho přípravě [...], ale též na jeho zdravotním stavu, inteligenci, motivaci k povolání, charakterových vlastnostech a pracovních podmínkách.“ (Bendl, 1997, s. 64)

2 Výzkumná část

Pro výzkumnou část bakalářské práce jsem si zvolila kvantitativní výzkum realizovaný metodou dotazníku. Znění dotazníku najdete v poslední části této bakalářské práce (Příloha 2). Informace pro zpracování výsledků a stanovení očekávaných výstupů jsem čerpala z knihy Miroslava Chráska nazvanou *Metody pedagogického výzkumu*. Všechny použité postupy jsou popsány níže.

2.1 Hypotéza

Důležité východisko pro řešení metodami kvantitativního výzkumu je právě hypotéza. Podle filozofa K. R. Poppera, který se této problematice věnoval, by se nemělo hypotézu dokazovat, ale naopak tzv. falzifikovat, to znamená, že by se měla nalézt fakta dokazující její neplatnost. Pokud se nám to nepodaří, můžeme ji považovat za platnou a tím pádem ji přijmout, protože k tomu máme důkazy. Samozřejmě přijetí není napořád a vždy existuje možnost, že někdo jiný nějakým jiným výzkumem ji falzifikovat dokáže. To je v podstatě i znak dobře stanovené hypotézy, tedy že je možné ověření falzifikace. (Chráska, 2007, s. 17)

Při stanovení hypotéz se musíme řídit třemi „zlatými pravidly hypotézy“:

- Jedná se o tvrzení vyjádřené oznamovací větou.
- Musí obsahovat vztah mezi dvěma proměnnými (bez toho se nejedná o hypotézu), aby bylo možné říci, že se jedná o rozdíl, vztah nebo následky mezi nimi.
- Musí jít empiricky ověřovat, tzv. že se proměnné musí dát měřit (nebo jen kategorizovat).

(Chráska, 2007, s. 17-18)

Při ověřování hypotézy a rozhodnutí, zda je možné ji přijmout lze na základě některé z empirických metod (např. pozorování pedagogické, dotazník, rozhovor, různé druhy testů). Data takto získaná pak shromáždíme, zpracujeme a vyhodnotíme. Podle výsledků můžeme konstatovat přijetí nebo odmítnutí hypotézy. Výsledky se mohou porovnat s jinými dosavadními výzkumy a mělo by následovat zdůvodnění rozdílů. Během vyhodnocení se mohou objevit další nebo nové vztahy mezi proměnnými, které mohou sloužit později jako základ pro hypotézy v jiných výzkumech s podobným tématem, ať už pro nás nebo pro kolegy v budoucnu. (Chráska, 2007, s. 19)

Pro tuto práci jsem si zvolila tyto čtyři hypotézy, které se budu snažit následně falzifikovat:

H1: Začínající učitele (do 3 let praxe) po nástupu do prvního zaměstnání více překvapilo vstřícné vedení školy než podpora ze strany kolegů.

H2: Začínající učitelé (do 3 let praxe) mají běžně mnohem více problémy spojené s řešením kázně než s prospěchem žáků.

H3: Začínající učitelé (do 3 let praxe) se do školství více těšili, než netěšili.

H4: Začínajících učitelů (do 3 let praxe), kteří měli při volbě svého povolání jasno, bylo více než těch, kteří nevěděli, na kterou školu jít a jakou profesi si vybrat.

2.2 Cíl výzkumu

Začínající učitelé jsou specifickou skupinou ve školství. V poslední době jsou často zmiňováni v souvislosti se změnou platových tabulek a lákáním mladých učitelů do praxe. Cílem práce bylo zjistit, jaké problémy mají pedagogové na základních školách do tří let praxe, jaké záležitosti je mile překvapily či nemile zaskočily po nástupu do školství, a jak se oni sami vidí v učitelské profesi. Z toho samozřejmě vychází i hypotézy práce. Zaměřila jsem se na očekávání, se kterými začínali ve školství a následnou realitou, která je v praxi čekala. Dále mě zajímali činnosti, se kterými mají mladí učitelé běžně potíže a důvody, které měli ke zvolení této profese. V neposlední řadě se stala předmětem mého zájmu příprava na pedagogických fakultách a absence některých okruhů potřebných pro praxi.

2.3 Metodologie

Ke každému výzkumu by se mělo přistupovat vědecky. Nezáleží na tom, že se jedná o studii z oblasti pedagogiky, tedy tam, kde jsou čísla poněkud vzdáleným pojmem a je tedy nutné určit jasná pravidla pro měření proměnných. Je možné stanovit tři základní vztahy, tzv. „postuláty“, mezi nimi. Buď $a=b$ ($a \neq b$); $a=b$ a zároveň $b=c$ a tudíž $a=c$; nebo $a > b$ a současně $b > c$ a tím pádem $a > c$. Pokud by se jednalo o přírodní vědu nebo techniku, měření by bylo znatelně jednodušší. V případě pedagogiky (a třeba i psychologie) se musí tyto vztahy a jejich platnost ověřovat. Lze tak učinit různými úrovněmi měření (nominálním, ordinálním, intervalovým a poměrovým). Každý z nich se samozřejmě používá pro jiný typ výzkumu.

Pro tuto práci jsem zvolila typ nominální, ten je typický v pedagogické studii zejména u dotazníků. V odborné literatuře je místo slova měření v tomto případě uveden termín „klasifikace“. Postupuje se následovně: k jednotlivým proměnným se přiřadí čísla, která však slouží pouze jako označení. Nedá se s nimi nijak počítat. To však neplatí pro četnost proměnných (jednotlivých čísel), ty lze například sčítat a odčítat a z výsledků odvozovat procentuální zastoupení. (Chráska, 2007, s. 35-37)

Při kvantitativních výzkumech povětšinou získává autor velké množství dat, které musí nejprve zpracovat, aby z nich mohl vyčíst informace, které potřebuje a sleduje. Zpracování se provádí postupně po krocích:

- uspořádání dat a sestavení tabulek četností
- grafické znázornění naměřených dat
- výpočet charakteristik polohy (měr ústřední tendence)
- výpočet charakteristik rozptýlení (měr variability)

(Chráska, 2007, s. 39-40)

Pro první postup jsem zvolila tzv. „čárkovací metodu“. Jde o velice jednoduchý leč nejjasnější způsob, jak data vyhodnotit. Jednotlivým proměnným – jak už bylo uvedeno – se přiřadí číslo a podle četnosti se u něj „dělají čárky“. Přičemž jedna čárka odpovídá jedné odpovědi (resp. jednomu respondentovi v některých případech, kdy bylo možné volit jen jednu z možností). Touto metodou velmi lehce zjistíme a hned na první pohled vidíme dílčí výsledky. Tabulky četností jsem pak zaznamenala do počítačového systému (Excel), který s takovými daty pracuje. V souboru jsem pracovala také s relativní četností, což je „podíl četnosti a celkové četnosti“. V podstatě to není nic jiného než vyjádření dané části z celkové v procentech. (Chráska, 2007, s. 40-41)

Ze sestavených tabulek jsem opět v Excelu využila funkci pro sestavování grafů, což je krok druhý. Používám pouze tzv. výsečových grafů, pokud se jedná o jednoduchá, neobsáhlá data anebo grafů sloupcových pro vícečetné kategorie. Oba typy jsou pro čtenáře přehledné a lehce pochopitelné. Zároveň jsem využila funkci kontingenčních tabulek. Jedná se o speciální druh zpracování informací z několika (dvou nebo tří) tabulek či okruhů dohromady, pokud tato data potřebujeme podle určitého klíče roztrždit nebo porovnat (Graf XVIII). Jiný typ tabulek či grafů pro tuto práci použit nebyl, vzhledem k jejich charakteristice a tudíž nepotřebnosti pro tento účel.

Výpočet charakteristiky polohy, tedy třetí krok, jsem realizovala pouze u dat metrických, a sice metodou aritmetického průměru. U ostatních (ordinálních a nominálních) dat jsem tyto informace nepotřebovala a tudíž nezjišťovala.

Stejně tak jako v případě posledního kroku – výpočtu charakteristik rozptýlení - by mi informace z propočtů neposloužili vzhledem k typu mého výzkumu k ničemu, a tudíž nebyl důvod k propočtům. Tento výpočet slouží pouze pro představu a nevypovídá nic o zjištěných hodnotách. (Chráska, 2007, s. 45-46, 52)

Informace pro pedagogický výzkum je možné získávat různými metodami. Mezi nejznámější patří pozorování, interview, testy, sociometrický výzkum a dotazník. Právě poslední z nich – tedy dotazník – jsem si zvolila pro tuto studii. „Dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně.“ Někdy autoři namítají, že dotazník ukazuje více subjektivní pohled na dotazovanou věc než objektivní realitu. Avšak velký jeho klad je rychlé a ekonomické shromáždění dat od velkého množství respondentů. (Chráska, 2007, 163-164)

Každý dotazník by se měl skládat z několika druhů otázek. Jelikož však velmi často respondenty o něco žádáme a tedy se jich netážeme, používá se pojmu položka. Nejčastější členění je podle cíle položky, formy odpovědi a obsahu.

Položka může být v dotazníku ze dvou různých důvodů. Buď má za cíl zajistit daný výzkum, pak se jedná o položku obsahovou (výsledkovou), anebo optimalizuje samotné dotazování a taková položka se nazývá funkcionální. Ta se dá dále dělit na čtyři poddruhy:

- kontaktní (jak už název napovídá, má vytvořit kontakt mezi autorem dotazníku a respondentem; používají se většinou na úvod)
- funkcionálně psychologické (mají sloužit k uvolnění dotazovaného, k usnadnění přechody mezi dvěma tématy a k odstranění stereotypního odpovídání)
- filtrační (opět podle názvu tento podruh filtruje respondenty, kteří jsou k výzkumu nevhodní a nespádají do sledované skupiny)
- kontrolní (ptají se na podobnou věc dvakrát; nikdy se neumíšťují hned vedle sebe)

(Chráska, 2007, s. 164-165)

U každé položky by mělo být jasně uvedeno, jakým způsobem by měl respondent odpovídat. Podle toho se dělí odpovědi na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). U otevřených položek se požaduje po dotazovaném, aby utvořil svoji vlastní odpověď, ať už několikaslavnou nebo formou věty či krátkého slohu. Výhodou je, že neexistuje žádná předurčená odpověď, která by sváděla ke zkreslené reakci. Naopak se nedají

nijak korigovat a odpověď je zcela v režii respondenta. O něco složitější je i vyhodnocování, při kterém je potřeba utvořit různé kategorie, do kterých se příslušné odpovědi škatulkují. Otevřené otázky se dobře hodí k položkám kontaktním a funkcionálně psychologickým.

V případě uzavřených položek respondenti vybírají, zaškrťávají či řadí z předem připravených možností. Největší předností tohoto druhu je snadné vyhodnocování, ale i pro druhou stranu – tedy dotazované jedince – je tento způsob časově méně náročný, a tudíž přistupují k jeho vyplnění daleko ochotněji. Samozřejmě nevýhodou jsou přednastavené, dalo by se říci, myšlenky, které se podstrkují respondentům. Existují zde také poddruhy:

- dichotomické (dvě možnosti – např. ANO/NE)
- polytomické (více jak dvě možnosti odpovědí)
 - výběrové (výběr jedné odpovědi z několika)
 - výčtové (výběr několika odpovědí najednou)
 - stupnicové (řazení podle určitého daného kritéria)
 - škálové (výběr určitého bodu na dané škále; vyjádření stupně)

Dichotomický typ odpovědí se v mém dotazníku vyskytuje pouze v jednom případě. Poddruh stupnicový nebo škálový jsem nepoužila vůbec. U většiny otázek měli začínající učitelé možnost zvolit „Jiné – popište“. Pokud si nevybrali z nabízených odpovědí, zde mohli vyjádřit svůj názor. Takováto položka se nazývá „polouzavřená“. Tuto variantu však volil málokdo. (Chráška, 2007, s. 165-168)

Je samozřejmé, že se jednotlivé položky v dotazníku týkají různých témat a zjišťují jiný obsah. Proto rozlišujeme položky zjišťující:

- fakta (jednoduché; obvykle v úvodu nebo na odpočinek; často dichotomické)
- znalosti a vědomosti (opatrně kladené, aby se respondent při neznalosti necítil napaden)
- mínění, postoje a motivy (nutně bez osobního názoru autora dotazníku; nepřímé otázky – zjišťujeme postoj např. jakoby celé skupiny; citlivá témata)

(Chráška, 2007, s. 168-169)

Druhy položek v dotazníku:

Otázka	Cíl	Druh odpovědi	Obsah
Jaké je vaše pohlaví?	funkcionální - kontaktní	uzavřená - dichotomická	fakta
Na jakém stupni ZŠ učíte?	funkcionální - filtrační	uzavřená – polyt. výběrová	fakta
Jaká je vaše aprobace?	funkcionální - kontaktní	otevřená	fakta
Kolikátý školní rok učíte?	funkcionální - filtrační	uzavřená – polyt. výběrová	fakta
Ve kterém kraji je vaše ZŠ?	funkcionální - kontaktní	uzavřená – polyt. výběrová	fakta
Jaké je vaše dosavadní vzdělání?	funkcionální - kontaktní	uzavřená – polyt. výčtová	fakta
Jaký byl váš vztah k učitelké profesi před nástupem do praxe školy?	obsahová	uzavřená – polyt. výběrová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Jaký je váš současný vztah k učitelké profesi po nástupu do praxe školy?	obsahová	uzavřená – polyt. výběrová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Proč jste se rozhodl (a) pro tuto profesi?	obsahová	uzavřená – polyt. výběrová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Svého rozhodnutí pro tuto profesi:	funkcionální - kontrolní	uzavřená – polyt. výběrová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Co vás při nástupu do školství mile překvapilo?	obsahová	uzavřená – polyt. výčtová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Co vás při nástupu do školství nemile zaskočilo?	obsahová	uzavřená – polyt. výčtová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Kolik předmětů mimo svou aprobaci vyučujete?	funkcionální – funkcionálně psychologická	otevřená	fakta
Kolik hodin denně vám zabere průměrně příprava?	funkcionální – funkcionálně psychologická	otevřená	mínění, postoje, motivy
Činí vám některá z následujících činností běžně potíže?	obsahová	uzavřená – polyt. výčtová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Jak hodnotíte sebe jako pedagoga?	funkcionální – funkcionálně psychologická	uzavřená – polyt. výběrová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy
Změnil (a) byste výuku nebo obsah na fakultě v některých z těchto okruhů?	obsahová	uzavřená – polyt. výčtová + jiné (polouzavřená)	mínění, postoje, motivy

„Jestliže realizujeme určité pedagogické měření, nikdy si nemůžeme být dopředu jisti jeho kvalitou. Skutečnou kvalitu měření lze zpravidla dostatečně posoudit až na základě vyhodnocení výsledků již uskutečněného měření. Při posuzování vlastností měření nás obvykle nejvíce zajímá jeho validita, reliabilita a praktičnost.“ (Chráska, 2007, s. 37)

Validita - neboli platnost - ukazuje skutečnost, že dotazník zjišťuje opravdu to, co má tak, aby byl splněn cíl výzkumu. Ve většině případů je to tedy potvrzení nebo vyvrácení hypotézy.

Určení validity je čistě subjektivní než objektivní a je velmi často závislé na zkušenostech a kompetentnosti tvůrce dotazníku. Je dobré, aby validitu neposuzoval autor sám, ale nechal ho k posouzení jiným odborníkům. Pro správné určení validity je nutné mít k dispozici jiné vnější kritérium. Často se užívá jiné měření, u kterého již validita prokázána byla. S tím se pak měření porovná. Podle toho se dělí na validitu:

- obsahovou - do jaké míry se měří daný obsah
- souběžnou – do jaké míry se měření shoduje s jiným měřením týchž objektů
- predikční – do jaké míry jiné měření vypovídá o budoucím vývoji
- konstruktovou – do jaké míry jsou výsledky ovlivněny jiným faktorem

(Chráška, 2007, s. 37-38, 171)

Vzhledem k tomu, že jsem neměla k dispozici jiné měření, se kterým bych to své porovnála, validitu jsem nezkoumala.

„Reliabilitou dotazníku se rozumí schopnost dotazníku zachycovat spolehlivě a přesně zkoumané jevy.“ Většinou však uživatelé tento ukazatel nezjišťují, což může být na škodu. Měření reliability se provádělo pouze u didaktických testů. V souvislosti s dotazníkem se jedná o novou záležitost. Opět existují různé možnosti zjištění nebo výpočtu, záleží však na druhu dat, které jsme jím získali. Velmi často se přitom porovnávají informace získané ze dvou studií u stejných respondentů. To je ovšem velmi náročné časově a někdy téměř neuskutečnitelné, zejména zajištění totožných respondentů. Proto jsem si pro svůj výzkum zvolila metodu, která nevyžaduje opakované měření. Je zvláště vhodná pro dotazníky s výběrovými položkami. Tato metoda se jmenuje Cohenův koeficient kappa. (Chráška, 2007, s. 171-172)

Hned na začátku jsem respondenty losem rozdělila na dvě náhodné skupiny po 28. Odpovědím jsem podle toho, jak šly za sebou v dotazníku, přidělila písmena (A,B,C,D). Dále jsem všech osm výběrových položek podle těchto skupin zapsala do matic, které zachycují počty shodných odpovědí. To lze vyčíst na diagonále matice. Čím vyšší číslo bylo na diagonále, tím větší byla shoda mezi oběma skupinami a tím větší spolehlivost ze studie vyplývala. Čísla uvedená ve sloupečku úplně vpravo nebo úplně dole vypovídají o počtu odpovědí v jednotlivých skupinách.

1. matice pro položku: Na jakém stupni ZŠ učíte?

Skupina I	SKUPINA II			
	A	B	C	Σ
A	(7)		2	9
B		(8)	1	9
C			(10)	10
Σ	7	8	13	28

2. matice pro položku: Kolikátý školní rok učíte?

		SKUPINA II			
Skupina I		A	B	C	Σ
	A	(8)	1		9
	B		(11)		11
	C		1	(7)	8
	Σ	8	13	7	28

3. matice pro položku: Ve kterém kraji se nachází Vaše ZŠ?

		SKUPINA II															
SKUPINA I		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	Σ	
	A	(1)															1
	B		(3)														3
	C			(0)													0
	D			1	(1)			3									5
	E					(0)											0
	F						(1)										1
	G							(8)									8
	H					2			(1)								3
	I									(0)	1		1				2
	J										(0)						0
	K											(0)	2	1	1		4
	L												(0)				0
	M													(1)			1
	N														(0)		0
Σ	1	3	1	1	2	1	11	1	0	1	0	3	2	1	28		

4. matice pro položku: Jaký byl Váš vztah k učitelské profesi před nástupem do praxe školy?

		SKUPINA II				
SKUPINA I		A	B	C	D	Σ
	A	(15)	2			17
	B		(7)			7
	C			(1)		1
	D			2	(1)	3
Σ	15	11	1	1	28	

5. matice pro položku: Jaký je Váš současný vztah k učitelské profesi po nástupu do praxe školy?

		SKUPINA II								
SKUPINA I		A	B	C	D	E	F	G	Σ	
	A	(13)	4							17
	B		(2)							2
	C			(2)						2
	D		1	1	(1)					3
	E					(2)		2		4
	F						(0)			0
	G								(0)	0
Σ	13	7	3	1	2	0	2	2	28	

6. matice pro položku: Proč jste se rozhodl (a) pro tuto profesi?

		SKUPINA II							
SKUPINA I		A	B	C	D	E	F	Σ	
	A	(11)	2	1					14
	B		(6)						6
	C			(0)					0
	D				(0)				0
	E					(0)			0
	F				3	3	(2)		8
	Σ		11	8	1	3	3	2	28

7. matice pro položku: Svého rozhodnutí pro tuto profesi...

		SKUPINA II				
SKUPINA I		A	B	C	D	Σ
	A	(9)				9
	B	3	(14)	1	1	19
	C			(0)		0
	D				(0)	0
	Σ	12	14	1	1	28

8. matice pro položku: Jak hodnotíte sebe jako pedagoga?

		SKUPINA II					
SKUPINA I		A	B	C	D	E	Σ
	A	(2)					2
	B	3	(19)		1	1	24
	C			(2)			2
	D				(0)		0
	E					(0)	0
	Σ	5	19	2	1	1	28

Po sestavení matic u výběrových položek lze spočítat již výše zmiňovaný Cohenův koeficient kappa (κ) podle vzorečku:

$$\kappa = \frac{p_p - p_o}{1 - p_o} \quad \text{kde} \quad p_p = \frac{1}{n} \sum n_s \quad \text{a} \quad p_o = \frac{1}{n^2} \sum n_{I} \cdot n_{II}$$

Jinými slovy je k výpočtu Cohena koeficientu potřeba zjistit p_p neboli zjištěnou pozorovanou proporcí shody a p_o neboli očekávanou proporcí shody, přičemž n jsou četnosti shodných odpovědí, které se dají vyčíst na diagonále. Po výpočtu všech osmi matic získáváme:

	p_p	p_o	κ
1. matice	0,8929	0,338	0,8382
2. matice	0,9286	0,3457	0,8909
3. matice	0,5714	0,139	0,5022
4. matice	0,8571	0,4286	0,7499
5. matice	0,7143	0,3214	0,579
6. matice	0,6786	0,2781	0,5548
7. matice	0,8214	0,477	0,6585
8. matice	0,8214	0,5995	0,5541
celý dotazník	0,7857	0,3659	0,66595

Z této tabulky, která nám ukazuje koeficienty shody pro všechny položky zvlášť, jsem aritmetickým průměrem vypočítala hodnoty pro Cohenův koeficient pro celý dotazník. Tím jsem získala informace pro reliabilitu celého dotazníku. Tím však výpočty nekončí. Poslední informace, která je potřeba se jmenuje „statistická významnost vypočítaného koeficientu“. Vychází ze vzorečku normované normální veličiny:

$$u = \frac{\kappa}{\sqrt{\frac{p_0}{n(1-p_0)}}}$$

(Chráska, 2007, s. 173-174)

V případě mého výzkumu vyšla hodnota normované normální veličiny $u = 2,6968$. Tato hodnota se srovná s tzv. kritickou hodnotou. Pro určitou hladinu významnosti odpovídá jiná kritická hodnota. Zvolila jsem si hladinu významnosti 0,01, která je určena pro oboustranné testy (tzn., pokud u hypotéz může platit forma $a=b$ ($a \neq b$), a nebo $a > b$ ($a < b$), jedná se o testy oboustranné). (Chráska, 2007, s. 70-71) Pro tuto stanovenou hladinu významnosti byla stanovena kritická hodnota $u_{0,01} = 2,58$. Je zřejmé, že vypočítaná hodnota celého mého dotazníku je vyšší, než kritická hodnota a tudíž můžu říct, že vypočítaný Cohenův koeficient kappa vypovídá o statisticky významné shodě mezi odpověďmi respondentů a tudíž je dotazník na základě výběrových položek (většina) reliabilní. (Chráska, 2007, s. 174)

Posledním ukazatelem kvality u dotazníku je praktičnost. Ta je důležitá především pro respondenty, protože jim výrazně usnadňuje práci a orientaci v dotazníku a také zajišťuje jasnější pochopení a proto přesnější odpovědi. Patří sem například jednoduchost, malá časová náročnost, snadná proveditelnost, ale také objektivita a citlivost, atd. Toto všechno se nazývá „praktičnost měření“. Autor by měl vždy brát v potaz, komu je dotazník určen a k tomuto účelu ho také sestavovat (věk, vzdělání). Všechny položky musí být jednoznačné, aby nemohly být chápány více způsoby. Nejdůležitější otázky by se měly umístit doprostřed. Mělo by se začít s jednoduchými položkami, po nich přichází obsahové a ty se prokládají filtračními, kontrolními a funkcionálně psychologickými položkami. U zjišťujících a kontaktních otázek by se měl autor ptát opravdu jen na nejnnutnější údaje. I kvůli tomu, aby nebyl moc rozsáhlý. Stejně tak by mohli být respondenti podezřívaví, že už není zaručena anonymita (pokud jim byla slíbena) a mohlo by to ovlivnit a zkreslit jejich odpovědi a rozhodování. Dále je důležité, aby respondenti byli k vyplnění motivováni. Je určitě dobré na začátku vysvětlit cíl a důvod dotazníku a důležitost jejich zapojení. Autor by si do dotazníku také neměl dělat různé poznámky zkratkami nebo symboly, kterým respondenti nerozumí. Zbytečně je to může odreagovávat a znervózňovat při vyplňování. (Chráska, 2007, s. 39, 169-170)

Při vytváření mého dotazníku pro začínající učitele jsem se snažila těmito doporučeními řídit. Ač obsahoval 18 položek, jeho vyplnění nezabralo více jak 5 minut. Hned v úvodu byl vysvětlený motiv a cíl výzkumu a nabídnut kontakt pro zvědavé respondenty a pro toho, kdo by snad potřeboval něco dovysvětlit. Nikdo takový se nenašel. Položky byly seřazeny od lehkých kontaktních a filtračních po složitější obsahové a prokládány např. kontrolními a funkcionálně psychologickými. Celkově byl dotazník přehledný a ne moc obsáhlý.

K sestavení a následné distribuci dotazníku jsem využila nabídku současné moderní techniky, lépe řečeno internetu a vytvořila ho na základě formulářů na stránkách www.gmail.com. Po založení emailové adresy bylo samotné sestavení jednoduché. Systém mě sám vedl a dával na výběr, jaký typ položek chci zadat. Na konci jsem si vygenerovala link (www adresu), kterou jsem pak v emailu rozesílala ředitelům různých a náhodných základních škol v České republice s prosbou, pokud se na jejich škole vyskytuje učitel/učitelka do tří let praxe, aby mu/jí odkaz na dotazník přeposlali. Po odeslání vyplněného formuláře mi jeho upravená kopie přišla do tohoto nového emailu a odtud se dala dále exportovat například do Excelu či pdf formátu a následně zpracovávat podle potřeby. Netuším, ke kolika teoretickým respondentům se dotazník dostal, avšak vrátilo se mi jich 56. Některé otázky jsem měla ošetřené jako povinné položky, takže bez jejich vyplnění nešel dotazník odeslat, navíc jsem například filtrační položky měla uzavřené a přesně definované. Tím jsem si pojistila, že všechny odpovědi mohu do vyhodnocení zahrnout, protože splňují podmínky pro můj výzkum. Pokud respondenti odpovídali popravdě, patřili do mého vzorku všichni.

V podstatě jde dotazník rozdat třemi způsoby – poštou (v dnešní době i elektronickou), osobně anebo přes další osoby. U osobní distribuce je skoro sto procentní návratnost. U rozesílání už musíme počítat s nižším číslem, zvláště pokud se jedná o dotazníky anonymní. V odborných literaturách se hodnota pohybuje mezi 30% až 60%. (Chrásková, 2007, s. 174-175)

2.4 Zdůvodnění výběru vzorku

Jak už samotný název mé práce naznačuje, musela jsem ke studii oslovit začínající učitele. Zvolila jsem si ty, kteří působí na základních školách (na obou stupních), protože si myslím, že tam je práce, vzhledem k věku dětí, se kterými pracují, poměrně náročná a specifická a tím pádem bude i osobnost takových pedagogů o to zajímavější. Jejich problémy a názory tomu také odpovídají. Samozřejmě tím nechci znevažovat nebo podceňovat práci kantorů na jiných typech škol. Nešlo však zkoumat všechny začínající učitele na všech školách, protože by se

odpovědi mohly opravdu odlišovat a neměly by takovou vypovídací hodnotu jako při bližší specifikaci. Proto padl můj výběr na učitele na základních školách.

Již v úvodu teoretické části jsem zmiňovala fakt, že každá odborná literatura se k pojmu „začínající“ staví jinak. Někteří považují toto období za první rok, jiní se přiklání k rozmezí až pěti let. Zvolila jsem střední cestu, a sice začínající učitele do tří let praxe. Myslím si, že ani po prvním školním roce nemůže být z mladého pedagoga už zkušený kantor, který si poradí skoro se vším a i různé studie to potvrzují. Tři roky mně osobně přijdou na rozkoukání, uvedení do praxe a zacvičení jako optimální doba a s každým dalším rokem už jsou učitelé zkušenější.

Tím pádem mi vyšla jasná specifikace pro můj vzorek – začínající učitelé na základních školách do tří let praxe. Vzhledem k tomu, že žádné souhrnné informace o počtech učitelů podle délky praxe nikdo nezjišťuje, nemohu říct, kolik procent z nich mi dotazník vyplnilo nebo zda je toto množství dostačující. Ačkoliv mně samotné tato data přijdou poměrně důležitá a v neposlední řadě i zajímavá, ani Český statistický úřad, ani Ústav pro informace ve vzdělávání, ani Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky takové informace nemá a nezjišťuje. Kontaktovala jsem je osobně, ale přišly mi jen negativní odpovědi.

2.5 Popis vzorku

Před samotným vyhodnocováním dotazníků je důležité je všechny zkontrolovat a popřípadě vyřadit ty, které nejsou úplné nebo špatně vyplněné. Jak jsem již uváděla, toto za mě obstaral program, ve kterém jsem dotazník vytvářela, protože bez správného vyplnění nešel odeslat. Dále jsem se zaměřila na položky, které vypovídají o respondentech, dělí je tak na různé skupiny, říká se jim znaky (proměnné). V dotaznících můžeme najít čtyři různé druhy těchto znaků:

- nominální (kvalitativní) – ukazují určitou příslušnost respondenta k nějaké kategorii
- pořadové (ordinální) – ukazují vzájemné pořadí respondentů podle nějakého hlediska
- intervalové – ukazují rozdíly a velikosti těchto rozdílů mezi nějakými vlastnostmi
- poměrové – udávají informace o kvantitě, ukazuje rozdíly, ale také kolikrát je nějaká vlastnost větší/menší

Intervalové a poměrové můžeme v některých literaturách najít pod pojmem „metrické“ nebo „kardinální“. Nejčastěji se však v dotaznících objevují znaky nominální a pořadové. (Chráška, 2007, s. 175-176)

V mém dotazníku je šest položek vypovídajících o respondentech, v nich byly použity znaky nominální, pořadové a intervalové:

OTÁZKA	ZNAK
Jaké je Vaše pohlaví?	nominální
Na jakém stupni ZŠ učíte?	nominální
Jaká je Vaše aprobace?	nominální
Kolikátý školní rok učíte?	intervalový
Ve kterém kraji se nachází Vaše VŠ?	nominální
Jaké je Vaše dosavadní vzdělání?	pořadové

Pouze v jednom případě bylo třeba udělat ještě tzv. „kategorizaci odpovědí“. Ta se provádí většinou jen u otevřených otázek, málokdy u uzavřených. Jedná se o určení okruhů/kategorií do kterých se otázky budou „škátulkovat“. V mém dotazníku to byla pouze položka „Jaká je Vaše aprobace?“ Odpovědi jsem rozdělila do těchto kategorií:

- 1. stupeň základní školy
- cizí jazyky
- výchovná sekce
- přírodovědná sekce
- humanitní sekce

Když máme zjištěné položky a znaky, které nám určují skupiny respondentů, může následovat tzv. třídění. „Pokud zjišťujeme, kolik jedinců má společný jeden znak, hovoříme o třídění prvního stupně. [...] Při třídění druhého stupně vyhledáváme ty respondenty, kteří mají shodné dva sledované znaky. [...] Při třídění třetího stupně vyhledáváme osoby, které mají společně tři znaky.“ Takto bychom mohli pokračovat do stupně odpovídajícího počtu znaků v dotazníku. Pro druhý a další stupeň se při vyhodnocování používá kontingenčních tabulek. V mém dotazníku jsem volila převážně první stupeň, druhý stupeň byl jen pro kombinaci s délkou praxe, pohlavím, nebo stupněm školy. Třetí stupeň jsem nepoužila vůbec (Chráska, 2007, s. 177)

Podařilo se mi získat odpovědi od respondentů z obou pohlaví, z obou stupňů škol, různých kombinací aprobací, učící jak prvním, tak druhým i třetím rokem, ze všech krajů v České republice s různými stupni pedagogického vzdělání. Domnívám se, že vzorek je poměrně pestrý a zastupující všechny možné kombinace znaků, které byly v dotazníku sledovány. Počty zastoupení jednotlivých znaků jsou v následující podkapitole vyjádřeny v grafech.

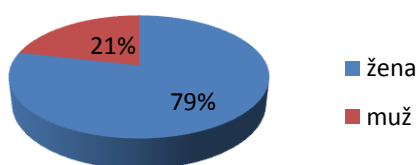
2.6 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření jsem zpracovala do grafů pro lepší přehlednost. Jsou řazeny přesně v pořadí, v jakém byly uvedeny v dotazníku. Vždy je uvedena jak absolutní četnost (počty odpovědí), tak relativní četnost (počty v %). Nejčastěji volenou odpověď jsem u každé položky tučně zvýraznila, aby byla na první pohled rozeznatelná. Druhy grafů byly voleny tak, aby se v nich čtenář dobře orientoval. Nejprve jsem zpracovávala třídění v rámci prvního stupně:

Graf I

Jaké je Vaše pohlaví?

	absolutní četnost	relativní četnost
žena	44	79%
muž	12	21%

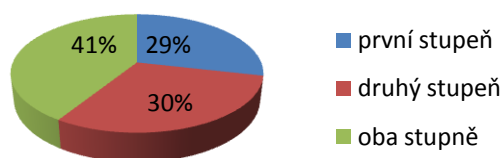


Z celkového počtu 56 respondentů bylo 44 žen, což je 79% a 12 mužů, což je 21%.

Graf II

Na jakém stupni ZŠ učíte?

	absolutní četnost	relativní četnost
první stupeň	16	29%
druhý stupeň	17	30%
oba stupně	23	41%

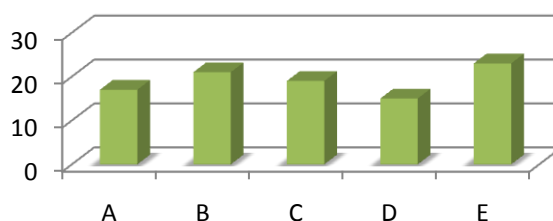


Z celkového počtu 56 respondentů jich na prvním stupni učilo 16 (což je 29%), na druhém stupni 17 (což je 30%) a na obou stupních zároveň 23 (což je 41%).

Graf III

Jaká je Vaše aprobace?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	1. stupeň ZŠ	17	18%
B	cizí jazyky	21	22%
C	humanitní sekce	19	20%
D	výchovná sekce	15	16%
E	přírodovědná sekce	23	24%

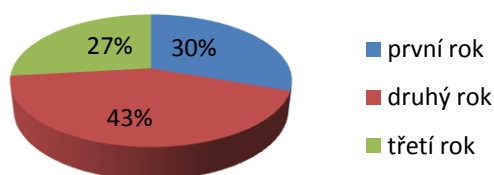


Někteří respondenti uváděli jednu, dvě i více aprobací, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Aprobaci na prvním stupni uvedlo 17 respondentů (což je 18%), cizí jazyk byl v aprobaci 17 krát (což je 22%), humanitní předměty byly v aprobaci 19 krát (což je 20%), výchova se objevila v aprobaci 15 krát (což je 16%) a přírodovědné předměty byly v aprobaci 23 krát (což je 24%).

Graf IV

Kolikátý školní rok učíte?

	absolutní četnost	relativní četnost
první rok	17	30%
druhý rok	24	43%
třetí rok	15	27%

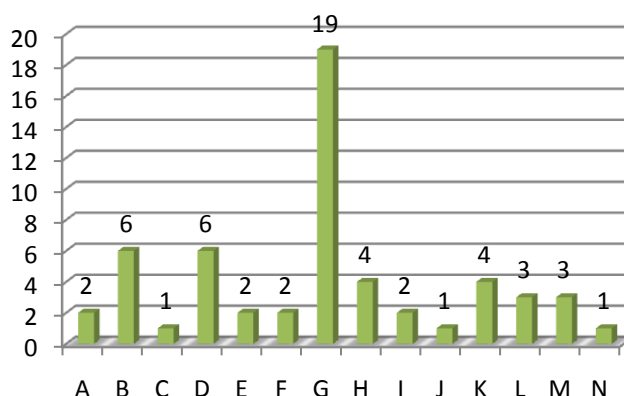


Z celkového počtu 56 respondentů jich prvním rokem učí 17 (což je 30%), druhým rokem 24 (což je 43%) a třetím rokem vyučuje 15 z nich (což je 27%).

Graf V

Ve kterém kraji se nachází Vaše VŠ?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	Karlovarský	2	4%
B	Plzeňský	6	11%
C	Ústecký	1	2%
D	Středočeský	6	11%
E	Jihočeský	2	4%
F	Liberecký	2	4%
G	Hlavní město Praha	19	34%
H	Královéhradecký	4	7%
I	Pardubický	2	4%
J	Vysočina	1	2%
K	Olomoucký	4	7%
L	Jihomoravský	3	5%
M	Moravskoslezský	3	5%
N	Zlínský	1	2%

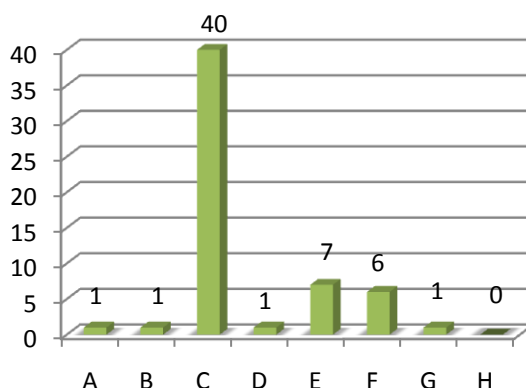


Z celkového počtu 56 respondentů v Karlovarském kraji učí 2 (což jsou 4%), v Plzeňském kraji 6 (což je 11%), v Ústeckém 1 (což jsou 2%), ve Středočeském 6 (což je 11%), v Jihočeském 2 (což jsou 4%), v Libereckém 2 (což jsou 4%), v Praze 19 (což je 34%), v Královéhradeckém 4 (což je 7%), v Pardubickém 2 (což jsou 4%), na Vysočině 1 (což jsou 2%), v Olomouckém 4 (což je 7%), v Jihomoravském 3 (což je 5%), moravskoslezském 3 (což je 5%) a ve Zlínském 1 (což jsou 2%).

Graf VI

Jaké je Vaše dosavadní vzdělání?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	nemám pedagogické vzdělání	1	2%
B	bakalářské	1	2%
C	magisterské	40	71%
D	doktorandské	1	2%
E	dodělávám si Bc.	7	13%
F	dodělávám si Mgr.	6	11%
G	dodělávám si doktorát	1	2%
H	zvyšuji si aprobaci o další předmět	0	0%

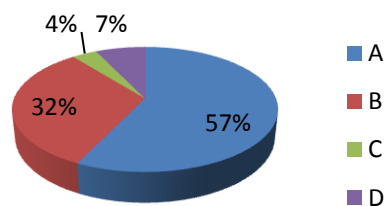


Někteří respondenti uváděli více možností, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Nepedagogické vzdělání uvedl 1 respondent (což jsou 2%), dosavadní bakalářské vzdělání uvedl 1 dotazovaný (což jsou 2%), dosavadní magisterské uvedlo 40 dotazovaných (což je 71%), doktorandské uvedl 1 respondent (což jsou 2%). Titul Bc. si dodělává 7 dotazovaných (což je 13%), titul Mgr. si dodělává 6 dotazovaných (což je 11%) a doktorát si dodělává 1 respondent (což jsou 2%). Aprobaci o další předmět si nezvyšuje nikdo.

Graf VII

Jaký byl Váš vztah k učitelské profesi před nástupem do školy?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	nadšení, moc jsem se těšila (a)	32	57%
B	neutrální, nevyvolávalo to ve mě žádné velké emoce	18	32%
C	do školství jsem nastupoval (a) již s nezájmem, netěšila jsem se	2	4%
D	jiné	4	7%

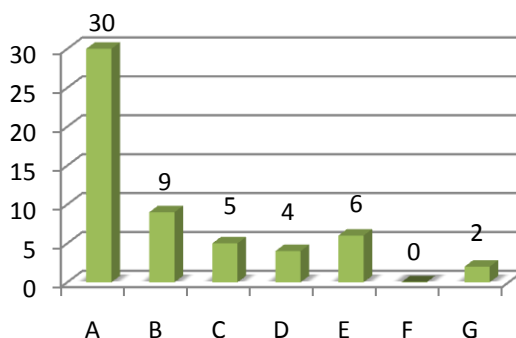


Z celkového počtu 56 respondentů jich 32 pociťovalo nadšení a těšilo se do praxe (což je 57%), 18 mělo neutrální vztah k profesi, nevyvolávalo to v nich žádné velké emoce (což je 32%), a 2 z nich se do školství vůbec netěšilo, nastupovali do praxe již s nezájmem (což jsou 4%). Ze 4 respondentů, kteří zvolili vlastní vyjádření, jeden uvedl, že se bál a těšil zároveň, další odpověď zněla: „zkusit se má všechno“, další dva respondent měli vztah pozitivní, těšili se, ale za nadšení by to nepovažovali.

Graf VIII

Jaký je Váš současný vztah k učitelské profesi po nástupu do praxe školy?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	povolání mě baví, zajímá mě	30	54%
B	baví mě to, ale okolí mou profesi znevažuje	9	16%
C	není to špatné, ale přemýšlím o změně	5	9%
D	zpočátku mě provázelo velké nadšení, které ale brzy opadlo	4	7%
E	je to zaměstnání, které potřebuji k tomu, abych se užívala	6	11%
F	jsem znechucený(á), odcházím ze školství	0	0%
G	jiné	2	4%



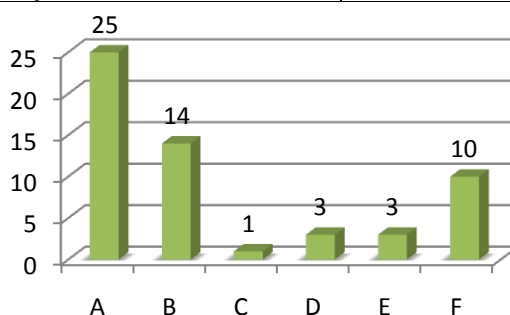
Z celkového počtu 56 respondentů jich 30 uvedlo, že je v současné době povolání baví a zajímá (což je 54%), 9 z nich profesi baví, ale okolí to znevažuje (což je 16%), 5 z nich si myslí, že to není špatné, ale přemýšlí o změně (což je 9%), 4 z nich ze začátku provázelo nadšení, které brzy opadlo (což je 7%), 6 z nich tuto profesi považuje za zaměstnání k užití (což je 11%), žádný respondent nevybral možnost, že je znechucen a odchází ze školství. Dva dotazovaní zvolili možnost vlastního vyjádření, přičemž jeden uvedl, že ho povolání baví, ale

je to velmi náročné. Druhý odpověděl, že se úroveň znalostí žáků zhoršuje, práce přibývá, a proto ze školství odejde, profese ho nenaplnuje.

Graf IX

Proč jste se rozhodl (a) pro tuto profesi?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	od dětství jsem měl (a) jasno, jasná volba	25	45%
B	nevěděl (a) jsem kam jít, tak jsem to zkusil (a)	14	25%
C	moje rodina nebo kamarádi si to přáli	1	2%
D	moji rodiče byli učitelé, bylo to pro mě přirozené	3	5%
E	nedostal (a) jsem se na jinou VŠ	3	5%
F	jiné	10	18%

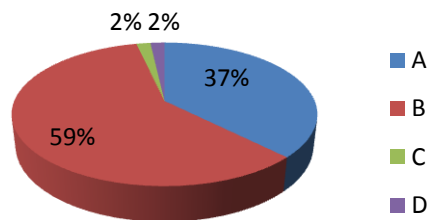


Z celkového počtu 56 respondentů si jich 25 (což je 45%) vybralo učitelské povolání, protože měli od dětství jasno, vždy se chtěli stát učiteli. 14 z nich (což je 25%) nevěděli, kam jít, tak zkusili učitelství. U jednoho respondenta (což jsou 2%) si to přála rodina nebo kamarádi. Rodiče u 3 z nich (což je 5%) byli učitelé a tudíž pro ně tato profese byla přirozenou volbou. 3 respondenti (což je 5%) se nedostali na jinou vysokou školu, tak šli studovat učitelství. A 10 dotazovaných (což je 18%) zvolilo možnost vlastního vyjádření. Jako důvod výběru povolání uvedli 2 respondenti práci s dětmi a 6 respondentů zájem o obor (aprobaci), který vystudovali. Další respondent uvedl, že měl matku, kterou práci naplňovala jako vzor a u posledního respondenta se jednalo spíše o náhodu, zkusil tuto profesi, která ho následně začala bavit.

Graf X

Svého rozhodnutí pro tuto profesi:

		absolutní četnost	relativní četnost
A	rozhodně nelituji	21	38%
B	občas lituji, ale jen v obtížných situacích a tato úvaha mě brzy přejde	33	59%
C	rozhodně lituji, v současné době bych volil (a) jinak	1	2%
D	jiné	1	2%

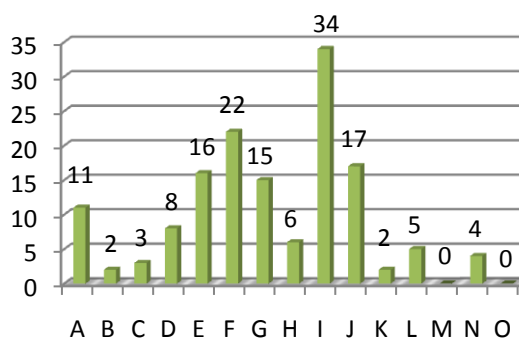


Z celkového počtu 56 respondentů jich 21 rozhodně svého rozhodnutí pro tuto profesi nelituje (což je 38%), 33 jich lituje jen občas a to v obtížných situacích, kdy je však tato úvaha později přejde (což je 59%), 1 respondent svého výběru rozhodně lituje (což jsou 2%) a 1 zvolil možnost vlastního vyjádření. Přičemž uvedl, že nemůže říct, zda lituje nebo nelituje, prostě se rozhodl, jeho volba mu nevyhovuje, proto zkusí něco jiného.

Graf XI

Co Vás při nástupu do školství mile překvapilo?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	zájem žáků o vyučované předměty	5	9%
B	vstřícné vedení	40	71%
C	mladý kolektiv	11	20%
D	dobré vybavení školy	17	30%
E	dobrá spolupráce s rodiči	4	7%
F	dostatečná připravenost na praxi z fakulty	2	4%
G	dostatečné finanční ohodnocení	3	5%
H	nízká absence žáků	4	7%
I	dobrá kázeň žáků	2	4%
J	malý počet žáků ve třídě	8	14%
K	podpora ze strany kolegů	38	68%
L	vyučování pouze v rámci aprobace	11	20%
M	volnost při výuce (rozhodují si sám/sama o stylu výuky, nepředkládám přípravy, atd.)	36	64%
N	nic mě mile nepřekvapilo	1	2%
O	jiné	0	0%



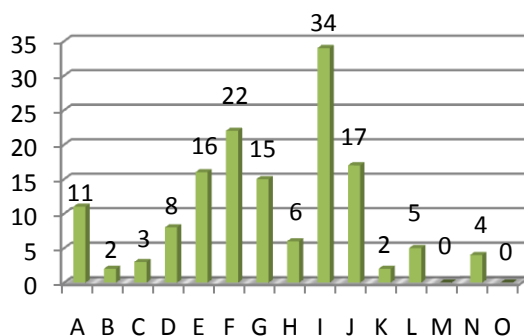
Někteří respondenti uváděli jednu až pět možností, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Zájem žáků o vyučované předměty mile překvapilo 5 respondentů (což je 9%), 40 jich bylo mile překvapeno díky vstřícnému vedení (což je 71%),

11 díky mladému kolektivu (což je 20%), 17 díky dobrému vybavení školy (což je 30%), 4 díky dobré spolupráci s rodiči (což je 7%), 2 díky dostatečné připravenosti na praxi z fakulty (což jsou 4%), 3 díky dostatečnému finančnímu ohodnocení (což je 5%), 4 díky nízké absenci žáků (což je 7%), 2 díky dobré kázni žáků (což jsou 4%), 8 díky malému počtu žáků ve třídě (což je 14%), 38 díky podpoře ze strany kolegů (což je 68%), 11 díky vyučování pouze v rámci aprobace (což je 20%), 36 díky volnosti při výuce (což je 64%), 1 respondent nic mile nepřekvapilo (což jsou 2%) a nikdo z dotazovaných nevyužil možnost vlastního vyjádření.

Graf XII

Co Vás při nástupu do školství nemile zaskočilo?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	naprostý nezájem žáků o vyučované předměty, ignorace	11	20%
B	vedení bez zájmu	2	4%
C	postarší kolektiv	3	5%
D	špatné vybavení školy	8	14%
E	špatná spolupráce s rodiči	16	29%
F	nedostatečná připravenost na praxi z fakulty	22	39%
G	naprosto nedostatečné finanční ohodnocení	15	27%
H	vysoká absence žáků	6	11%
I	špatná kázeň žáků	34	61%
J	velký počet žáků ve třídě	17	30%
K	minimální podpora ze strany kolegů	2	4%
L	vyučování předmětů mimo svou aprobaci	5	9%
M	nesvoboda při výuce (nerozhodují si sám/sama o stylu výuky, musím předkládat přípravy, atd.)	0	0%
N	nic mě nezaskočilo	4	7%
O	jiné	0	0%



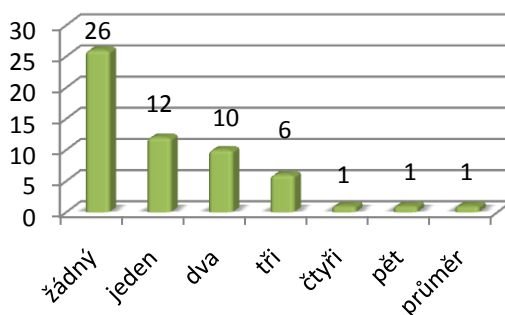
Někteří respondenti uváděli jednu až pět možností, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Nemile zaskočeno při nástupu do školství bylo 11 dotazovaných (což je 20%) kvůli naprostému nezájmu a ignoraci žáků o vyučované předměty, 2 kvůli vedení bez zájmu (což jsou 4%), 3 kvůli postaršímu kolektivu (což je 5%), 8 kvůli špatnému vybavení školy (což je 14%), 16 kvůli špatné spolupráci s rodiči (což je 29%), 22 kvůli nedostatečné připravenosti na praxi z fakulty (což je 39%), 15 kvůli nedostatečnému finančnímu ohodnocení (což je 27%), 6 kvůli vysoké absenci žáků (což je 11%), 34 kvůli špatné kázni žáků (což je

61%), 17 kvůli vysokému počtu žáků ve třídě (což je 30%), 2 kvůli malé podpoře ze strany kolegů (což jsou 4%), 5 kvůli vyučování předmětů mimo svou aprobaci (což je 9%), 4 respondenty nic nezaskočilo (což je 7%) a nikdo z dotazovaných nevybral odpověď, že je zaskočila nesvoboda při výuce nebo nezvolil možnost vlastního vyjádření.

Graf XIII

Kolik předmětů mimo svou aprobaci vyučujete?

	absolutní četnost	relativní četnost
žádný	26	46%
jeden	12	21%
dva	10	18%
tři	6	11%
čtyři	1	2%
pět	1	2%
průměr	1	

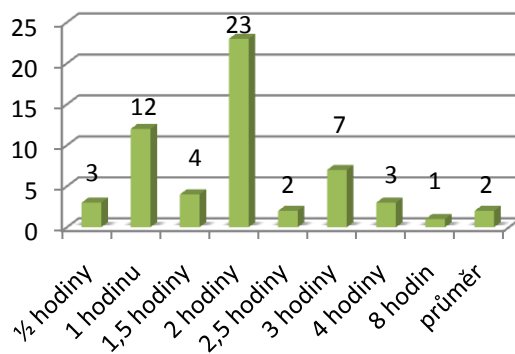


Z celkového počtu 56 respondentů jich 26 v otevřené otázce uvedlo, že neučí žádný předmět mimo svou aprobaci (což je 46%), jeden předmět mimo aprobaci učí 12 z nich (což je 21%), dva předměty 10 z nich (což je 18%), tři předměty šest z nich (což je 11%) a čtyři a pět předmětů vyučuje po jednom respondentovi (což jsou 2%). V průměru tedy ze všech dotazovaných vyučuje každý alespoň jeden předmět mimo svou aprobaci.

Graf XIV

Kolik hodin denně Vám zabere průměrně příprava?

	absolutní četnost	relativní četnost
½ hodiny	3	5%
1 hodinu	12	22%
1,5 hodiny	4	7%
2 hodiny	23	42%
2,5 hodiny	2	4%
3 hodiny	7	13%
4 hodiny	3	5%
8 hodin	1	2%
průměr	2	

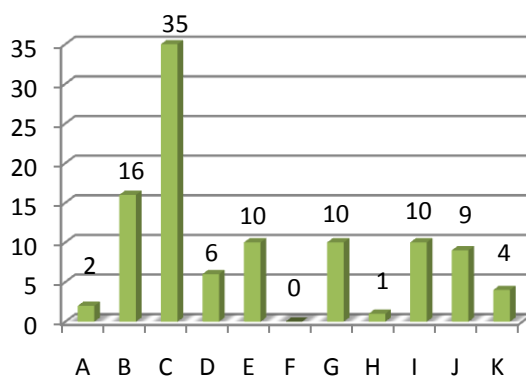


Z celkového počtu 56 respondentů v otevřené otázce 3 uvedli (což je 5%), že jim denně příprava zabere zhruba půl hodiny, 12 z nich (což je 22%) asi hodinu, 4 z nich (což je 7%) asi hodinu a půl, 23 z nich (což je 42%) asi dvě hodiny, 2 z nich (což jsou 4%) asi dvě a půl hodiny, 7 z nich (což je 13 procent) asi 3 hodiny, 3 z nich (což je 5%) asi 4 hodiny a 1 respondent (což jsou 2%) uvedl 8 hodin denně (zde je velká pravděpodobnost, že se dotazovaný přehmátl na klávesnici, nebo si špatně přečetl otázku, anebo mu opravdu příprava zabere tolik času). V průměru zabere příprava všem respondentům denně asi 2 hodiny.

Graf XV

Činní Vám některá z následujících činností běžně potíže?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	oprava písemných prací	2	4%
B	známkování žáků	16	29%
C	řešení kázeňských problémů	35	63%
D	řešení prospěchových problémů	6	11%
E	tvorba školní vzdělávací program	10	18%
F	tvorba příprav	0	0%
G	komunikace s rodiči	10	18%
H	komunikace s kolegy, zapadnutí do kolektivu	1	2%
I	metodika – jak vysvětlit látku	10	18%
J	nemám žádné problémy	9	16%
K	jiné	4	7%

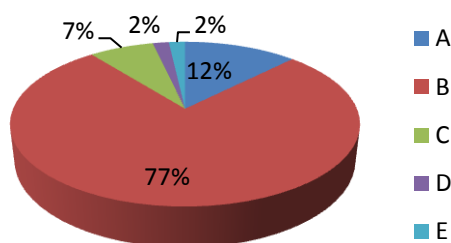


Někteří respondenti uváděli jednu až pět možností, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Oprava písemných prací činní běžně problém 2 respondentům (což jsou 4%), známkování žáků 16 respondentům (což je 29%), 35 řešení kázeňských problémů (což je 63%), 6 řešení prospěchových problémů (což je 11%), 10 tvorba školního vzdělávacího programu (což je 18%), 10 komunikace s rodiči (což je 18%), 1 komunikace s kolegy a zapadnutí do kolektivu (což jsou 2%), 10 metodika – jak vysvětlit látku (což je 18%), 9 respondentů nemá žádné problémy. Nikdo nemá běžně problémy s tvorbou příprav a 4 dotazovaní zvolili možnost vlastního vyjádření, přičemž 1 uvedl, že má problémy s administrativou, 1 obtíže má jen občas nikoliv běžně/pravidelně a zbylí 2 obtíže blíže nespecifikovali.

Graf XVI

Jak hodnotíte sebe jako pedagoga?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	jsem se sebou spokojen	7	13%
B	průměrně, myslím, že to není špatné	43	77%
C	mám řadu nedostatků, fakulta mě nepřipravila dostatečně	4	7%
D	jsem naprosto nespokojen	1	2%
E	jiné	1	2%

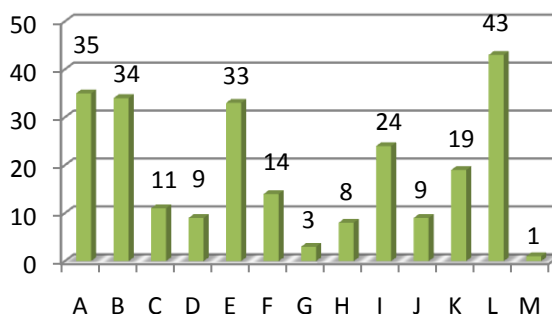


Z celkového počtu 56 respondentů jich je 7 se sebou jako s pedagogem spokojeno (což je 13%), 43 z nich si myslí, že to není špatné (což je 77%), 4 z nich přiznávají, že mají řadu nedostatků, že je fakulta nepřipravila dostatečně (což je 7%), 1 dotazovaný je se sebou naprosto nespokojen (což jsou 2%) a 1 zvolil možnost vlastního vyjádření (což jsou 2%). Ve své odpovědi uvedl, že „to ujde, ale je stále co zlepšovat“.

Graf XVII

Nyní když znáte praxi, změnil (a) byste výuku nebo její obsah na fakultě v některých z těchto okruhů?

		absolutní četnost	relativní četnost
A	didaktické aspekty (jak učit)	35	63%
B	řešení výchovných problémů – šikana, agrese	34	61%
C	řešení výchovných problémů – drogy, cigarety, alkohol	11	20%
D	řešení výchovných problémů – nadměrná absence	9	16%
E	jak motivovat/trestat	33	59%
F	jak komunikovat s rodiči	14	25%
G	jak tvořit přípravy	3	5%
H	otázky školského zákona	8	14%
I	vyplňování školní dokumentace	24	43%
J	výuka a začleňování menšin	9	16%
K	práce s neprospívajícími žáky	19	34%
L	práce s problémovými žáky	43	77%
M	jiné	1	2%



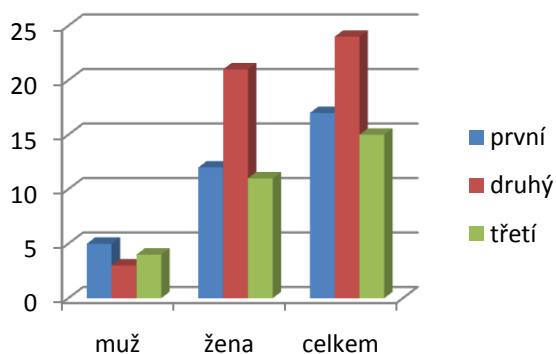
Někteří respondenti uváděli jednu až pět možností, proto je součet absolutní četnosti vyšší než počet všech respondentů. Výuku nebo obsah v oblasti didaktické by na fakultě změnilo 35 dotazovaných (což je 63%), řešení šikany a agrese 34 z nich (což je 61%), řešení návykových látek 11 z nich (což je 20%), řešení nadměrné absence 9 z nich (což je 16%), jak motivovat nebo trestat 33 z nich (59%), komunikace s rodiči 14 z nich (což je 25%), jak tvořit přípravy 3 z nich (což je 5%), školského zákona 8 z nich (což je 14%), vyplňování školní dokumentace 24 z nich (což je 43%), výuky a začleňování menšin 9 z nich (což je 16%), práce s neprospívajícími žáky 19 z nich (což je 34%), práce s problémovými žáky 43 z nich (což je 77%) a jeden respondent využil možnost vlastní odpovědi (což jsou 2%), přičemž uvedl, že by na fakultě změnil výuku psychologie.

Třídění v rámci druhého stupně:

Graf XVIII

Počty respondentů v závislosti na pohlaví a roku praxe:

	muž	žena	celkem
první	5	12	17
druhý	3	21	24
třetí	4	11	15

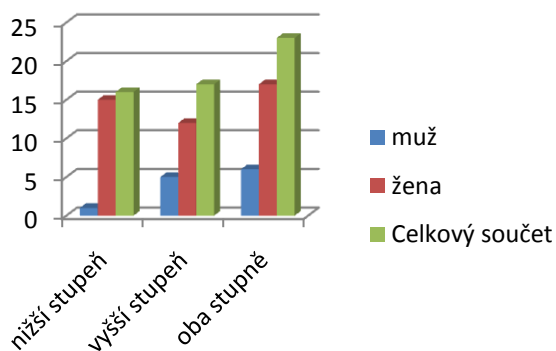


Z celkového počtu 56 respondentů učilo 5 mužů prvním rokem, 3 druhým a 4 třetím rokem. Oproti tomu 12 žen učilo prvním rokem, 21 žen druhým rokem a 11 žen třetím rokem.

Graf XIX

Počty respondentů v závislosti na pohlaví a stupni, na kterém učí:

	nižší stupeň	vyšší stupeň	oba stupně
muž	1	5	6
žena	15	12	17
Celkový součet	16	17	23



Z celkového počtu 56 respondentů 1 muž učí na nižším stupni, 5 na vyšším a 6 na obou stupních. Ze všech respondentů učí 15 žen na nižším stupni, 12 na vyšším stupni a 17 žen na obou stupních.

2.7 Interpretace výsledků šetření

V této části práci se pokusím vysvětlit a interpretovat data, která z výzkumu vyšla. Pokud je to jen trochu možné, pokusím se o porovnání s některými podobnými předchozími studii. Budu postupovat podle toho, jak se položky vyskytovaly v teoretické části.

Hned na začátku byla charakteristika začínajícího učitele. Jednou z podmínek pro výkon pedagogické profese je odborná kvalifikace. Zákon ukládá vystudování vysoké školy. Právě to je zdůvodnění výsledku u položky VI – Jaké je Vaše dosavadní pedagogické vzdělání? Pouze jeden respondent uvedl, že žádné vzdělání tohoto typu nemá. Nejvíce – 71% uvedlo, že mají magisterský titul, 11% na něj studuje a 13% si prozatím dodělává Bc. Vysokoškolské vzdělání u kantorů je důležité a jak je vidět, tak začínající učitelé zákon ctí a řídí se jím, někteří dokonce nad rámec povinností. Ač se jedná o učitele na základních školách, jeden z nich už doktorát má a druhý si ho dodělává. Na druhou stranu mají učitelé povinnost se sebevzdělávat. V tom případě je toto číslo nízké, ale doufejme, že toto ostatní plní někde jinde.

Právě na fakultách se začíná uchazeč stávat učitelem. Nedostatky v přípravě byly zaznamenány již dříve. Porovnáám výsledky z mého výzkumu u otázky „Nyní když znáte praxi, změnil (a) byste výuku nebo její obsah na fakultě v některých z těchto okruhů?“ s výsledky Kalhouse a Horáka (1996, s. 248-249). Na prvních pěti místech je práce s problémovými žáky (77%), didaktické aspekty (63%), řešení výchovných problémů (šikana, agrese) (61%), jak motivovat/trestat (59%) a vyplňování školní dokumentace (43%). U dřívějšího zmiňovaného výzkumu 42,2% dotazovaných uvedlo, že by chtěli rozšířit pedagogické disciplíny a 44,9% psychologické disciplíny. Což s prvními čtyřmi okruhy koresponduje. Stejně tak MŠMT uvedlo slabé stránky ve vzdělání v pedagogické-psychologických předmětech, akademické pojetí, nepropojenost obsahu pedagogických, psychologických, didaktických a praktických předmětů a nedostatečný počet volitelných předmětů. (Vašutová, 2001, s 16) To opět potvrzuje výsledky mého dotazníku. Hned na dalším místě totiž byla práce s neprospívajícími žáky (34%). Dá se tedy říci, že se tyto problémy odrážejí v závislosti na nepřipravenosti z fakulty.

Navzdory všem potížím učitelé vidí sami sebe poměrně kladně. Většina (77%) se hodnotí průměrně, myslí, že to není špatné. Kladná odpověď – spokojenost – se objevila u 13%. Oproti

tomu nedostatku je si vědomo 7% a zcela záporně se hodnotí pouze 2%. Trochu jiná čísla vyšla ze studie Šimoníka. Tam se kladně hodnotilo 19,1%, průměrně 21,3%, potíže přiznalo 14,9%. Zcela negativní možnost v jeho dotazníku nebyla. Rozdílnost ve výsledcích bych přisoudila době. Lidé jsou zvyklí se více chválit, vidět se v lepším světle. Na druhou stranu je zarážející, že tolik spokojených pedagogů uvádí tolik problémů. (Šimoník, 1994, s. 29)

V souvislosti s profesní prestiží jsem uvedla, že může znevažování být důsledkem vysokého zastoupení žen ve školství. I u začínajících učitelů se toto prokázalo, převážná většina (79%) respondentů byly ženy. Na nižším stupni jich učilo 15, na vyšším 17 a na obou 23 (Graf XIX).

Spokojenost samotných učitelů je opět navzdory všem obtížím poměrně dobrá. Povolání baví a zajímá 54% respondentů, přičemž v roce 1998 to bylo v průměru 68,25%. Na druhém místě jsem měla odpověď, že povolání dotazované baví, ale okolí to znevažuje (16%). Čísla jsou si poměrně blízká, spokojenost v obou případech čítá něco málo přes půlku, což bych považovala za kladný jev, spojený s dobrým výběrem povolání. (Paulík, 1999, s. 36, 59, 95)

Šimoník uvádí, že u začínajících učitelů nepozoroval žádné velké nadšení, spíše obavu z různých problémů. Toto já v mém výzkumu potvrdit nemohu, protože u mě na prvním místě u otázky „Jaký byl Váš vztah k učitelské profesi před nástupem do školy?“ popisovala jasná většina (57%) nadšení a těšení se (pouhé těšení uvedlo 5%). Neutrální emoce udávalo 32% a nezájem pouhé 4%. Opět bych to přisuzovala správnému výběru povolání, možná tedy i lepší připravenosti z fakult. Čím lépe jsou absolventi připraveni, tím méně se pak musí bát praxe.

Běžně vyskytující se potíže popisovali respondenti jak v mém dotazníku, tak ve výzkumu O. Šimoníka v roce 1993. U mě na prvních třech místech bylo řešení kázeňských problémů (63%), známkování žáků (29%), tvorba švp, komunikace s rodiči a metodika (vysvětlení látky) (vše shodně po 18%). Zmiňovaná starší studie měla výsledky takovéto: práce s neprospívajícími žáky (76,6%), udržení kázně (75,2%), udržení pozornosti (70,2%), diagnostika osobnosti (63,8%) a na pátém místě shodně motivace a komunikace s rodiči (59,6%). Činnosti, které činní potíže jsou i po tolika letech obdobné, pouze četnost se změnila. Opět bych to přisuzovala lepší připravenosti z fakult a tím pádem i snadnějšímu řešení problémů.

Jeden z možných důvodů potíží začínajících učitelů je množství dětí ve třídách. Čím více jich je, tím hůře se s takovou skupinou spolupracuje. Počty se stále snižují a tím pádem by se i situace měla zlepšovat. Stále však v mém výzkumu 30% dotazovaných uvádělo, že po nástupu do praxe nemile zaskočil velký počet žáků ve třídě. Mile překvapeno bylo pouze 14% respondentů.

Dalším možným důvodem může být stárnoucí kolektiv učitelů na školách a tím pádem zhoršená atmosféra, nemoderní přístupy a zaběhnutý stereotyp. Z mého výzkumu však vyplývá, že pouze 5% bylo nemile zaskočeno kvůli staršímu věkovému složení kolegů a naopak 20% bylo mile překvapeno mladým kolektivem ve škole. Snad se tedy situace lepší a na školách se objevují noví a mladí učitelé, což by všem zúčastněným prospělo.

Jak už jsem uváděla, některá zlepšení by mohla s postupem času nastat u mladých kolegů právě díky správnému rozhodnutí, co se týče výběru školy a povolání. Naprosto jasno mělo v mém výzkumu 45% a učitelství brali jako samozřejmost. Na druhou stranu je ale poměrně alarmující číslo 25% těch, kteří nevěděli kam jít a tak prostě zkusili pedagogickou fakultu. Kvůli oboru (předmětů, ne kvůli učitelství) šlo na tuto školu 10% dotazovaných. To ovšem mluví převážně o studiu, kolik absolventů u profese zůstane, je věc druhá. V jedné publikaci je uvedeno, že uchazeče často ovlivní nějaký učitelský vzor (např. rodiče). Tuto možnost však volilo pouze 5% dotazovaných.

Přetěžování začínajících učitelů je další faktor, který jejich profesní start komplikuje. V roce 1993 vyučovalo jeden předmět mimo aprobaci 51,2%. O pár let později, a sice v roce 2004 uvedlo 74,5% dotazovaných, že vyučují minimálně jeden předmět mimo svou aprobaci, dokonce osmina vyučovala tři a více takových předmětů. Z mého výzkumu vyšla poměrně pozitivnější čísla. Žádný předmět neaprobovaně neučí 46%, jeden předmět 21%, dva předměty 18% a maximum bylo pět předmětů u jednoho respondenta. Opět to vypadá, že se situace na českých školách a podmínky pro začínající učitele zlepšují. V průměru to sice pořád vychází jeden neaprobovaný předmět na každého, ale už i s tímto číslem se jedná o zlepšení. Pravděpodobně je na školách dostatek učitelů s různými kombinacemi aprobací, a tudíž není využívání mladých kantorů potřeba.

Ruku v ruce s hodinami výuky jdou také přípravy. Ve výzkumu O. Šimoníka byla nejčastější odpověď 2,5 hodiny příprav denně (36,9%), hned další údaj byly 2 hodiny (24,1%). U výzkumu Kalhouse a Horáka většina (67,4%) potřebovala na přípravu 1-2 hodiny denně. V mém výzkumu respondenti nejčastěji psali, že se připravují na výuku asi 2 hodiny denně (42%), další byla 1 hodina (22%) a 3 hodiny uvedlo 13%. V průměru to vychází zhruba 2 hodiny příprav denně na každého. V tomto ohledu jsou čísla pořád stejná, přípravu nejde nikde ošidit, protože se to následně nemusí vyplatit. Doba příprav se může snižovat s lety praxe, ale na začátku se tomu nikdo nevyhne a jak je vidět, asi je dělá většina poctivě.

Porovnání teorie s praxí je čas od času důležité, aby se potvrdilo, zda jedno druhé ovlivňuje pozitivně či negativně a popřípadě se přijala nezbytná opatření. Jak je z většiny zde uvedených položek vidět, čísla se mění jen v některých případech a někdy zůstávají tvrdohlavě stejná a i

po mnoha letech s nimi nikdo nehne. Zde by asi musela nastat opravdu velká změna systému, aby se tak dlouho zaběhlý standart začal ubírat jiným směrem.

Na úplný závěr nesmím zapomenout na stanovené čtyři hypotézy práce a snahu je falzifikovat. Pro připomenutí je uvádím zde znovu:

H1: Začínající učitele (do 3 let praxe) po nástupu do prvního zaměstnání více překvapilo vstřícné vedení školy než podpora ze strany kolegů.

H2: Začínající učitelé (do 3 let praxe) mají běžně mnohem více problémy spojené s řešením kázně než s prospěchem žáků.

H3: Začínající učitelé (do 3 let praxe) se do školství více těšili, než netěšili.

H4: Začínajících učitelů (do 3 let praxe), kteří měli při volbě svého povolání jasno, bylo více než těch, kteří nevěděli, na kterou školu jít a jakou profesi si vybrat.

Hypotéza 1 – Vstřícné vedení mile překvapilo 71% respondentů (absolutní četnost 40), zatímco podporu kolegů uvedlo 68% dotazovaných (absolutní četnost 38). Na první pohled je zřejmé, že $71 > 68$ a tudíž mohu hypotézu č. 1 přijmout.

Hypotéza 2 – Běžně problémy s řešením kázně uvádí 63% dotazovaných (absolutní četnost 35) a problémy spojené s prospěchem žáků pak 11% respondentů (absolutní četnost 6). Opět je na první pohled jasné, že $63 > 11$, tudíž mohu hypotézu č. 2 přijmout.

Hypotéza 3 – Pozitivní vztah k učitelské profesi před nástupem do školy, nadšení a těšení se uvedlo 57% respondentů (absolutní četnost 32), naopak 4% dotazovaných (absolutní četnost 2) se netěšila a nastupovala do školství již s nezájmem. Opět je zřetelné, že $57 > 4$, tudíž mohu hypotézu č. 3 přijmout.

Hypotéza 4 – Při volbě svého povolání mělo jasno 45% respondentů (absolutní četnost 25), zatímco 25% dotazovaných uvedlo, že nevědělo kam jít a tak to zkusili (absolutní četnost 14). Z jasného porovnání $45 > 25$, tudíž mohu hypotézu č. 4 přijmout.

Hypotéza 3 a 4 se navzájem doplňuje. Pokud uchazeči měli ve výběru své profese jasno a byla to pro ně správná volba, těšili se do praxe po vystudování fakulty.

3 Závěr

Osobnost začínajícího pedagoga je poměrně komplikovanou záležitostí. Pokud už se jednou pro toto povolání rozhodne, je si jistý, že ho chce dělat a nastoupí po úspěšném studiu na pedagogické (či jiné) fakultě do praxe, zažije pravděpodobně šok z reality. Skutečnost může být úplně jiná, než na jakou se po celých dlouhých pět let připravoval.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jaké problémy mají pedagogové na základních školách do tří let praxe, jaké aspekty je mile překvapily či nemile zaskočily po nástupu do školství, a jak se oni sami vidí v učitelské profesi.

Z vyhodnocení výzkumu vyplývá, že současní začínající učitelé mají potřebné vzdělání pro výkon pedagogické profese. Opět se potvrdila převaha žen (feminizace) ve školství, jelikož tři čtvrtiny respondentů byly ženy. Nejvíce odpovědí jsem dostala od pedagogů působících v Praze, nejmenší návratnost jsem zaznamenala z Moravy.

Více než polovina dotazovaných učitelů se do praxe těšila, a zároveň po maximálně třech letech více než polovinu povolání stále baví a zajímá. Možná to bude způsobeno správným výběrem povolání, jelikož necelá polovina pedagogů měla ve výběru jasno a věděla, že tuto profesi chce ve svém životě dělat. I přes to, že opět více než polovina uvedla, že občas, a sice v obtížných situacích, svého rozhodnutí pro tuto profesi lituje, ani jeden respondent neuvedl možnost, že je ze situace ve školství znechucen a chce odejít, což lze považovat za kladný jev. Většina z nich se jako pedagog hodnotí průměrně a myslí, že to není špatné.

Nejvíce ocenili mladí kantoři po nástupu do praxe vstřícnost vedení, podporu ze strany kolegů a volnost při výuce. Dalo by se říci, že se tedy situace na školách v těchto oblastech zlepšuje, kolegové jsou ochotní začínajícím učitelům pomoci a oni se cítí svobodní při rozhodování ve výuce.

Nejvíce zaskočení (více než polovina dotazovaných) byli pedagogové ze špatné kázně žáků, ze své nepřipravenosti na praxi z fakulty a ze špatné spolupráce s rodiči. Jedna, řekněme, činnost ovlivňuje druhou. Pokud jsou absolventi na praxi špatně připraveni, hůře zvládají nekázeň. Spolupráce s rodiči může záviset na více faktorech.

Jako běžné potíže učitelé uváděli nejčastěji řešení kázeňských problémů, známkování žáků, metodiku (vysvětlení látky) a tvorbu příprav. Schopnost zvládnutí těchto činností se dá do určité míry nacvičit a zdokonalit v průběhu praxe nebo ještě dříve. Do určité míry to i potvrzují názory na změny v přípravě na fakultách. Tři čtvrtiny z respondentů by upravili výuku práce s problémovými žáky a více než polovina pak didaktické aspekty a řešení výchovných problémů (z oblasti šikany a agrese).

Při porovnání zjištěných odpovědí jednotlivých položek je zřejmé, že pokud je na fakultě absence nebo nedostatečná výuka v určité oblasti, po nástupu do praxe začínající učitele řešení nebo provedení této činnosti zaskočí a pravděpodobně s ní budou mít i potíže. Samozřejmě nelze během studia připravit budoucí absolventy na všechny situace, které je v praxi potkají, stejně tak jich hodně z nich ani nejde ovlivnit, protože vychází z venčí, ale čím více a podrobněji se tak učiní, tím snazší bude jejich počátek kariéry. Je tedy důležité, aby fakulty zajímala reflexe začínajících učitelů a podle ní upravovali obsahy přednášek a seminářů. Takové konání bude oceněno nejen mladými začínajícími učiteli.

Non scholae, sed vitae discimus.

(Seneca)

4 Seznam použité literatury

1. BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, roč. 47, č. 1. ISSN 3330-3815.
2. Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. *Prestiž povolání: Technická zpráva. /on-line/* 29. 8. 2008 [cit. 22. 3. 2011]. Dostupné na <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf>.
3. Česká republika. VYHLÁŠKA ze dne 27. července 2005 o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2005, 111, s. 5654-5674.
4. Česká republika. ZÁKON č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In *Sbírka zákonů, Česká republika*. 2010, 190/2004 Sb., s. 10333-10345.
5. DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada, 2009, ISBN 978-80-247-2863-6.
6. CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.
7. KALHOUS, Z., HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 1996, roč. 46, č. 3. ISSN: 3330-3815.
8. KLAPAL, V., *Praxe budoucích učitelů. Moderní vyučování*, 1998, roč. 4, č. 5, ISSN 1211-6858.
9. LIDOVÉ NOVINY, ČTK, *Průměrná mzda je přes 23 300 Kč, dvě třetiny lidí má ale méně. /on-line/* 13.2 2011 [cit. 26.3.2011]. <http://byznys.lidovky.cz/prumerna-mzda-je-pres-23-300-kc-dve-tretiny-lidi-ma-ale-mene-pii-/moje-penize.asp?c=A110213_144453_moje-penize_mev>.
10. MAZÁČOVÁ, N. Učitel začátečník. *Moderní vyučování*, 2001, roč. 7, č. 7. ISSN 1211-6858.

11. MAZÁČOVÁ, N. Začínající učitel. *Moderní vyučování*, 1998, roč. 4, č. 5, ISSN 1211-6858.
12. OECD, *About the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*. /on-line/ 22.3.2011 [cit. 31.3.2011].
<http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36734103_1_1_1_1_1,00.html>.
13. PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. 1.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 1999, ISBN 80-7042-550-4.
14. PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. 1. vyd. Praha: SPN, 1988, ISBN 14-563-88.
15. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
16. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-621-7.
17. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-647-6.
18. PŘIBIL, M., *Vyšší platy učitelům přeje málokdo, protože mají placené prázdniny*. /on-line/ 23.8.2010 [cit. 26.3.2011]. <<http://www.novinky.cz/domaci/209333-vyssi-platy-ucitelum-preje-malokdo-protoze-maji-placene-prazdniny.html>>.
19. Příspěvky z veřejného slyšení Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice v Senátu Parlamentu České republiky. *Příprava učitelů a perspektiva české vzdělanosti*. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc, s.r.o., 2001, ISBN 80-7182-128-4.
20. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel: Některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1994, ISBN 80-210-0944-6.
21. ŠIMONÍK, Oldřich <simonik@ped.muni.cz>. *Začínající učitel*. HOUROVÁ, Kateřina <k.hourova@seznam.cz>. 2010-03-20 23:00. [cit. 2011-03-20].
22. ŠVEC, V. Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*. 1996, roč. 46, č. 3, ISSN 3330-3815.

23. URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učiteléské profese, aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická Univerzita v Liberci – Fakulta pedagogická, 2005, ISBN 80-7083-942-2.
24. ÚSTAV PRO INFORMACE VE VZDĚLÁVÁNÍ, *Kapitola B4.13 – Základní školy – struktura učitelů v letech 2006 až 2009 podle věku (bez škol pro děti se SVP)*. /on-line/ 2010 [cit. 26.3.2011]. < http://www.uiv.cz/clanek/729/2010?poll_action=vote&poll=33&vote=1>.
25. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOL. *Pedagogika pro učitele*. 1. dotisk. Praha: Grada, 2008, ISBN 978-80-247-1734-0.
26. VANČUROVÁ, J. Personální náročnost výuky – mateřské a základní školy. *Školství*. /on-line/ 13. 10. 2010 [cit. 31. 3. 2011]. < <http://www.tydenik-skolstvi.cz/data/files/uvod-1438.pdf>>.
27. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem; co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, ISBN 978-80-7290-325-2.
28. VAŠUTOVÁ, J. Podpora práce učitelů. Projekt rezortního výzkumu MŠMT ČR LS 20006. *Učiteléské noviny*. 2001, roč. 104, č. 25, ISSN 0139-5718.
29. WALLEROVÁ, R. *Učitelé se bouří proti snižování platů, mzdy jim přitom jako jediným stoupnou*. /on-line/. 22. 9. 2010 [cit. 26. 3. 2011]. <http://zpravy.idnes.cz/ucitele-se-bouri-proti-snizovani-platu-mzdy-jim-pritom-jako-jediny-stoupnou-1hd-domaci.asp?c=A100921_213644_domaci_jan>.

5 Přílohy

Příloha 1

Model dovedností začínajícího učitele (Mazáčová, 1998, s. 5)

Model dovedností začínajícího učitele

Vytváření podrobného plánu výchovy a vzdělání

- 1) sestavuje dlouhodobý plán výchovně vzdělávací práce
- 2) formuluje cíl hodiny v souvislosti s cíli předmětu a mezipředmětovými vztahy
- 3) dovede určit mezipředmětové vazby i vztahy uvnitř předmětu
- 4) vybírá základní materiál každé jednotlivé hodiny
- 5) vymezuje základní a podstatné
- 6) připravuje systém úkolů a cvičení, otázek a problémů k novému učivu
- 7) vytváří systém samostatných tvůrčích prací a domácích cvičení z tématu
- 8) vytváří systém hodin v tématu
- 9) analyzuje vyučovací obsah vzhledem k možnostem využití pro výchovu žáků
- 10) připravuje základní frontální a demonstrační materiál
- 11) při přípravě respektuje didaktické principy

Navozování, usměrňování, prohlubování zájmu žáků

- 1) určuje charakteristické chyby, sděluje jejich příčiny a pomáhá najít cesty k jejich odstranění
- 2) rozvíjí dovednosti žáků systémem cvičení a pozorností ke každému žákovi
- 3) vytváří v žácích zájem o předmět a úkoly v něm
- 4) využívá vyučovací situace k rozvoji komunikativních dovedností
- 5) prožívá se svými žáky radost z objevování
- 6) je schopen vcitění (empatie)
- 7) využívá nepřímého pedagogického působení jako předpokladu předcházení napětí ve vzájemných vztazích učitel – žák
- 8) vytváří účinný vztah učitele a žáků, jedná s nimi jako s rovnými při rozhovorech o jejich vztahu k životu, vkusu, zájmech, míněních, názorech
- 9) překonává pocity osobní nechuti k žákovi spravedlivým řešením problému
- 10) projevuje míru ohleduplnosti ke všem skupinám žáků i jednotlivcům

Informování žáků o výsledcích vědeckého a uměleckého poznání

Seznámení žáků s výsledky praktické lidské činnosti

- 1) ovládá komunikativní dovednosti
- 2) ovládá logiku předávání poznatků
- 3) racionálně střídá frontální, skupinové a individuální formy práce vzhledem ke zvláštnostem každé z nich
- 4) vybírá nejrationálnější postupy učební práce při získávání nových poznatků
- 5) organizuje analýzu obsahu tak, aby se žáci stali objeviteli a ne pasivními posluchači
- 6) rozděluje úkoly a cvičení se zřetelem k postupnému zvládnutí obtížnosti učiva
- 7) spojuje vyučovací obsah se skutečnými zkušenostmi žáků
- 8) předvídá možné těžkosti žáků v různých druzích činnosti
- 9) mění průběh hodiny v závislosti na změněných podmínkách v jejím průběhu
- 10) projevuje tvořivost – na základě promyšlené přípravy dovede měnit průběh hodiny, ne nahodile improvizovat
- 11) formuje návyky samostatné práce ve škole i mimo školu s cílem vytvořit návyky sebevýchovy a sebevzdělávání
- 12) efektivně využívá učebnic a doplňkových materiálů
- 13) vede žáky k přijetí a ztotožnění se s hodnotovým systémem obsaženým v učebním obsahu, metodách a formách práce
- 14) provádí všestrannou analýzu obsahu učiva, učí žáky chápat systémové a funkční vztahy v předmětu
- 15) rozvíjí logické myšlení
- 16) zvyšuje jazykovou kulturu a interpretační dovednosti
- 17) vede žáky k práci s doplňující literaturou a materiálem, učí je problémy předmětu spojoval se současností, učí je chápat příčiny a souvislosti
- 18) vytváří u žáků životní postoje a aktivní vztah k životu
- 19) vede žáky k doplňování a systemizaci poznatků, učí je chápat sebevzdělávání a sebevýchovu jako prostředek rozvoje osobnosti, připravenost k životu a práci ve společnosti
- 20) organizuje kolektiv, skupinovou a individuální činnost, vzájemnou pomoc žáků a působení kolektivu na jednotlivce

Studium jednotlivých žáků

- 1) diagnostikuje osobnost žáka a žakovského kolektivu
- 2) učí žáky opírat se při řešení úkolu o silnější stránky své osobnosti
- 3) umí poznat a ihned opravit všechny chyby žáků
- 4) analyzuje žákovy výsledky s cílem diagnostikovat, korigovat, kontrolovat a hodnotit vědomosti, dovednosti a postoje žáků
- 5) prognózuje a programuje jejich rozvoj
- 6) využívá znalostí o psychologických zvláštnostech vytváření charakterů žáků

Kontrola a hodnocení vyučovacího procesu

- 1) analyzuje průběh a výsledky vyučovací hodiny
- 2) analyzuje vlastní zkušenosti s cílem adaptovat obsah, metody i formy práce vzhledem k úrovni žakovského kolektivu i jednotlivců a možnostem jejich rozvoje
- 3) využívá souvislosti a poznatků z jiných předmětů při vyučování vlastního předmětu

Příloha 2

Můj dotazník k bakalářské práci (nevyplněný), tak jak byl rozeslán respondentům, ovšem v elektronické podobě.

Dotazník pro bakalářskou práci

Dobrý den, jsem studentka 3. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a ke zpracování mé bakalářské práce o začínajících učitelích by mi velmi pomohlo, pokud byste mohl/mohla vyplnit následující dotazník. Byl rozeslán na více základních škol začínajícím učitelům do 3 let praxe. Dotazník je anonymní, po jeho vyplnění stačí kliknout jen na tlačítko "odeslat". Vaše odpovědi nemají žádnou spojitost s Vaší e-mailovou adresou či jménem. V databázi, kde se odpovědi budou shromažďovat, budete vedeni pouze jako pořadové číslo. Vyplnění dotazníku trvá jen pár minut. Pokud byste měli jakékoliv dotazy, neváhejte mě kontaktovat na tomto e-mailu bakalarkauk@gmail.com. Stejně tak pokud by Vás zajímaly výsledky, stačí zaslat Váš e-mail a po zpracování se ráda o zjištěné informace podělím. Předem moc děkuji za spolupráci. Kateřina Hourová

P.S. - Pokud znáte kolegy/kolegyně, kteří učí na ZŠ maximálně třetím rokem, prosím, přepošlete jim odkaz na formulář. Čím více odpovědí dostanu, tím lépe. Děkuji. :-)

Jaké je Vaše pohlaví? *

- žena
- muž

Na jakém stupni ZŠ učíte? *

- nižším
- vyšším
- obou stupních

Jaká je Vaše aprobace? * (stačí zkratka, např. M-TV)

Kolikátý školní rok učíte? *

- první
- druhý
- třetí

Ve kterém kraji se nachází Vaše ZŠ? *

- Karlovarský
- Plzeňský
- Ústecký
- Středočeský
- Jihočeský

- Liberecký
- Hlavní město Praha
- Královéhradecký
- Pardubický
- Vysočina
- Olomoucký
- Jihomoravský
- Moravskoslezský
- Zlínský

Jaké je Vaše dosavadní vzdělání? * (myšleno pouze pedagogického směru)

- nemám pedagogické vzdělání
- bakalářské
- magisterské
- doktorandské
- dodělávám si Bc.
- dodělávám si Mgr.
- dodělávám si doktorát
- zvyšuji si aprobaci o další předmět

Jaký byl Váš vztah k učitelské profesi před nástupem do praxe školy? *

- nadšení, moc jsem se těšil (a)
- neutrální, nevyvolávalo to ve mě žádné velké emoce
- do školství jsem nastupoval (a) již s nezájmem, netěšil (a) jsem se
- Jiné:

Jaký je Váš současný vztah k učitelské profesi po nástupu do praxe školy? *

- povolání mě baví, zajímá mě
- baví mě to, ale okolí mou profesi znevažuje
- není to špatné, ale přemýšlím o změně
- zpočátku mě provázelo velké nadšení, které ale brzy opadlo
- je to zaměstnání, které potřebuji k tomu, abych se uživil (a)
- jsem znechucený(á), odcházím ze školství
- Jiné:

Proč jste se rozhodl (a) pro tuto profesi? *

- od dětství jsem měl (a) jasno, jasná volba
- nevěděl (a) jsem kam jít, tak jsem to zkusil (a)

- moje rodina nebo kamarádi si to přáli
- moji rodiče byli učitelé, bylo to pro mě přirozené
- nedostal (a) jsem se na jinou VŠ
- Jiné:

Svého rozhodnutí pro tuto profesi: *

- rozhodně nelituji
- občas lituji, ale jen v obtížných situacích a tato úvaha mě brzy přejde
- rozhodně lituji, v současné době bych volil (a) jinak
- Jiné:

Co Vás při nástupu do školství mile překvapilo? *

(zaškrtněte maximálně 5 nejdůležitějších)

- zájem žáků o vyučované předměty
- vstřícné vedení
- mladý kolektiv
- dobré vybavení školy
- dobrá spolupráce s rodiči
- dostatečná připravenost na praxi z fakulty
- dostatečné finanční ohodnocení
- nízká absence žáků
- dobrá kázeň žáků
- malý počet žáků ve třídě
- podpora ze strany kolegů
- vyučování pouze v rámci aprobace
- volnost při výuce (rozhoduji si sám/sama o stylu výuky, nepředkládám přípravy, atd.)
- nic mě mile nepřekvapilo
- Jiné:

Co Vás při nástupu do školství nemile zaskočilo? *

(zaškrtněte maximálně 5 nejdůležitějších)

- naprostý nezájem žáků o vyučované předměty, ignorace
- vedení bez zájmu
- postarší kolektiv
- špatné vybavení školy
- špatná spolupráce s rodiči
- nedostatečná připravenost na praxi z fakulty
- naprosto nedostatečné finanční ohodnocení

- vysoká absence žáků
- špatná kázeň žáků
- velký počet žáků ve třídě
- minimální podpora ze strany kolegů
- vyučování předmětů mimo svou aprobaci
- nesvoboda při výuce (nerozhoduji si sám/sama o stylu výuky, musím předkládat přípravy, atd.)
- nic mě nezaskočilo
- Jiné:

Kolik předmětů mimo svou aprobaci vyučujete? (stačí napsat počet, popř. 0)

Kolik hodin denně Vám zabere průměrně příprava? (stačí napsat počet)

Činí Vám některá z následujících činností běžně potíže? *
(zaškrtněte maximálně 5 nejdůležitějších)

- opravování písemných prací
- známkování žáků
- řešení kázeňských problémů
- řešení prospěchových problémů
- tvorba švp
- tvorba příprav
- komunikace s rodiči
- komunikace s kolegy, zapadnutí do kolektivu
- metodika - jak vysvětlit látku
- nemám žádné problémy
- Jiné:

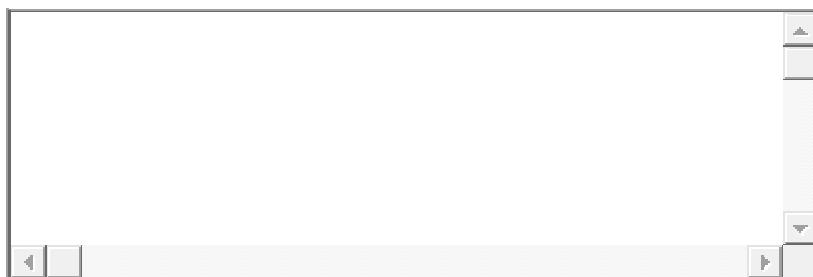
Jak hodnotíte sebe jako pedagoga? *

- jsem se sebou spokojen.
- průměrně, myslím, že to není špatné
- mám řadu nedostatků, fakulta mě nepřipravila dostatečně
- jsem naprosto nespokojen
- Jiné:

Nyní když znáte praxi, změnil (a) byste výuku nebo její obsah na fakultě v některých z těchto okruhů? * (zaškrtněte maximálně 5 nejdůležitějších)

- didaktické aspekty (jak učit)
- řešení výchovných problémů - šikana, agrese
- řešení výchovných problémů - drogy, cigarety, alkohol
- řešení výchovných problémů - nadměrná absence
- jak motivovat / trestat
- jak komunikovat s rodiči
- jak tvořit přípravy
- otázky školského zákona
- vyplňování školní dokumentace
- výuka a začleňování menšin
- práce s neprospívajícími žáky
- práce s problémovými žáky
- Jiné:

Pokud byste rád (a) něco dodal (a) jako začínající pan učitel/paní učitelka, zde máte možnost.

A large, empty rectangular text area with a light gray border and a vertical scrollbar on the right side, intended for additional comments.

Děkuji za Váš čas! :)

Tabulka I

Prestiž povolání

(CVVM, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i. Prestiž povolání: Technická zpráva. /on-line/ 29.

8. 2008 [cit. 22. 3. 2011]. <http://www.cvvm.cas.cz/upl/zpravy/100819s_eu80829.pdf>.)

Tab. 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2008

Profese	11/2004		9/2006		6/2007		6/2008	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
lékař	89,5	1.	90,4	1.	89,8	1.	88,2	1.
vědec	80,7	2.	81,2	2.	81,8	2.	81,8	2.
učitel na vysoké škole	78,5	3.	77,7	3.	78,2	3.	77,5	3.
zdravotní sestra	-	-	-	-	-	-	71,2	4.
učitel na základní škole	71,3	4.	71,4	4.	70,7	4.	71,1	5.
programátor	66,3	5.	67,8	5.	65,7	5.	65,3	6.
projektant	64,1	7.	65,8	6.	65,5	6.	64,5	7.
soudce	64,8	6.	65,6	7.	65,0	7.	63,9	8.
soukromý zemědělec	59,1	10.	58,4	8.	59,0	8.	57,7	9.
manažer	59,4	9.	58,0	9.	55,4	11.	57,2	10.
starosta	60,1	8.	57,9	10.	57,4	9.	56,1	11.
profesionální sportovec	56,1	11.	57,4	11.	55,6	10.	53,8	12.
novinář	54,4	12.	54,7	13.	53,0	12.	53,7	13.

Tabulka II

Výsledky výzkumu obtíží O. Šimoníka (Šimoník, 1993, s. 62-63)

		absolutní četnost	relativní četnost
1.	Vysvětlení nové látky	38	27%
2.	Volba a použití vhodných pomůcek	39	27,7%
3.	Spolupráce s ostatními kolegy	39	27,7%
4.	Organizace samostatné práce žáků	42	29,8%
5.	Hodnocení a klasifikace žáků	45	31,9%
6.	Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	51	36,2%
7.	Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	54	38,3%
8.	Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu	57	40,4%
9.	Vedení pedagogické dokumentace	65	46,1%
10.	Správná formulace otázek (učebních úloh)	66	46,8%
11.	Komunikace s žáky (navázání kontaktu, odpovídající verbální i neverbální projev)	67	47,5%
12.	Přizpůsobení vyučování věku žáků	69	48,9%
13.	Nejen vyučovat, ale i vychovávat (neustále napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	75	53,2%
14.	Uplatnění individuálního přístupu k žákům	77	54,6%
15.	Aktivizace žáků	78	55,3%
16.	Řešení kázeňských přestupků	78	55,3%
17.	Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	80	56,7%
18.	Vedení schůzek s rodiči (vhodný program)	81	57,5%
19.	Individuální jednání s rodiči žáků	84	59,6%
20.	Motivace žáků	84	59,6%
21.	Diagnostika osobnosti žáka	90	63,8%
22.	Udržení pozornosti žáků	99	70,2%
23.	Udržení kázně při vyučování	106	75,2%
24.	Práce s neprospívajícími žáky	108	76,6%

Tabulka III

Platové výměry od 1/2011

**Stupnice platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů pro zaměstnance
uvedené v § 5 odst. 4
(v Kč měsíčně)**

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída															
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	do 6 let	8 000	8 300	8 800	9 550	10 350	11 200	12 150	15 000	20 000	20 100	20 200	20 300	20 500	21 200	23 450	25 400
2	do 12 let	8 250	8 750	9 500	10 300	11 150	12 100	13 100	15 600	20 250	20 450	20 550	21 000	21 250	22 750	25 250	27 350
3	do 19 let	8 700	9 450	10 200	11 050	12 000	13 000	14 150	16 250	20 600	20 900	21 000	21 800	22 800	24 500	27 150	29 450
4	do 27 let	9 350	10 150	11 000	11 950	12 950	14 050	15 200	17 000	21 050	21 450	21 650	22 650	24 550	26 450	29 250	31 700
5	nad 27 let	10 100	11 000	11 850	12 850	13 950	15 100	16 400	17 800	21 600	22 000	22 500	24 400	26 300	28 500	31 500	34 100

Tabulka IV

Základní školy – struktura učitelů podle věku v letech 2006 a 2009 (Ústav pro informace ve vzdělávání, 2010)

**Tab. B4.13: Základní školy – struktura učitelů
v letech 2006 až 2009 – podle věku (bez škol pro děti se SVP)**

Věk	2006	2007	2008	2009
Učitelé (bez ředitelů a zástupců ředitele)¹⁾				
do 25 let	3,7%	3,4%	3,1%	2,7%
26–35 let	23,8%	23,2%	22,8%	22,0%
36–45 let	33,2%	32,8%	32,4%	31,5%
46–55 let	26,5%	27,8%	28,8%	30,4%
56–65 let	12,0%	11,8%	11,7%	12,1%
66 a více let	0,9%	1,0%	1,2%	1,3%

Komentáře:

Zdroj: databáze ÚIV

¹⁾ Údaje o učitelích jsou uvedeny pouze za školy zřizované MŠMT, obcemi a kraji.

Tabulka V

Porovnání výsledků nejčastějších obtíží s přípravou na fakultách ve výzkumu O. Šimoníka (Šimoník, 1993, s. 62-65)

	Nebyli připravováni		Pořadí u fakult	Pořadí u obtíží
Vysvětlení nové látky	8	5,7%	24.	24.
Volba a použití vhodných pomůcek	23	16,3%	21.	23.
Spolupráce s ostatními kolegy	100	70,9%	10.	22.
Organizace samostatné práce žáků	17	12,1%	23	21.
Hodnocení a klasifikace žáků	33	23,4%	19. - 20	20.
Časové rozvržení vyučovací hodiny (správný odhad náročnosti jednotlivých fází)	33	23,4%	19. – 20.	19.
Adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	56	39,7%	17.	18.
Stanovení obsahu a rozsahu učiva předmětu	109	77,3%	7.	17.
Vedení pedagogické dokumentace	110	78%	6.	16.
Správná formulace otázek (učebních úloh)	89	63,1%	11.	15.
Komunikace s žáky (navázání kontaktu, odpovídající verbální i neverbální projev)	82	58,2%	13.	14.
Přizpůsobení vyučování věku žáků	60	42,6%	16.	13.
Nejen vyučovat, ale i vychovávat (napomáhat rozvoji osobnosti žáka)	19	13,5%	22	12.
Uplatnění individuálního přístupu k žákům	71	50,3%	14.	11.
Aktivizace žáků	65	46,1%	15.	10.
Řešení kázeňských přestupků	117	83%	4. - 5.	9.
Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	132	93,6%	1.	8.
Vedení schůzek s rodiči (vhodný program)	122	86,5%	2.	7.
Individuální jednání s rodiči žáků	121	85,8%	3.	6.
Motivace žáků	42	29,8%	18.	5.
Diagnostika osobnosti žáka	104	73,8%	8. - 9	4.
Udržení pozornosti žáků	85	63,3%	12.	3.
Udržení kázně při vyučování	104	73,8%	8. - 9	2.
Práce s neprospívajícími žáky	117	83%	4. - 5	1.