

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Problémy začínajících učitelů

Problems of novice teachers

Vedoucí diplomové práce: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.

Autor diplomové práce: Pavlína Dvořáková

Studijní obor: Učitelství pro 1. Stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: červen 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Problémy začínajících učitelů vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením mé práce v databázi Theses.

V Praze dne:

Podpis:

Poděkování

Děkuji paní prof. PhDr. Vladimíře Spilkové, CSc. za přívětivé vedení mé práce, za laskavá doporučení a přínosné rady. Zároveň děkuji všem učitelům, kteří se podíleli na výzkumném šetření. Děkuji také za podporu a trpělivost své rodině a přátelům.

Pavλίna Dvořáková

Abstrakt

Diplomová práce „Problémy začínajících učitelů“ se zabývá problematikou začínajících učitelů a jejich problémů v prvních letech výkonu učitelské profese. Cílem práce je identifikace klíčových problémů začínajících učitelů. Analýza odborné literatury a další relevantních dokumentů, metoda dotazníkového šetření a narativní rozhovory se začínajícími učiteli byly využity k dosažení stanoveného cíle práce. Diplomová práce se skládá z pěti kapitol. První kapitola se zaměřuje na pojetí učitele a jeho profesního vývoje. Druhá kapitola se soustředí na přípravné vzdělávání učitelů, třetí se věnuje tématu uvádějícího učitele, čtvrtá je zaměřena na vymezení potenciálních problémů začínajících učitelů, které lze členit do různých kategorií, jako například výukové problémy, organizační problémy, materiální a technické problémy, sociální problémy. Pátá kapitola obsahuje vlastní empirickou studii ve formě dotazníků, narativních rozhovorů a vlastní introspekce. Respondenty výzkumu jsou začínající učitelé, kteří se nachází v prvních pěti letech své učitelské praxe.

Klíčová slova: začínající učitel, kompetence učitele, profesní standard, pedagogický výzkum, motivace, kázeň, komunikace, plánování ve výuce, organizační problémy, materiálně technické problémy, dotazníkové šetření, sebehodnocení, introspekce, připravenost, uvádějící učitel, pojetí učitelské profese.

Abstract

The present thesis *Problems Faced by Beginning Teachers* deals with the issue of beginning teachers and their problems in their first years of teaching. The aim of this paper is to identify key problems of beginning teachers. An analysis of scientific literature and other relevant documents, questionnaires and narrative interviews with beginning teachers were used to achieve a project objective. The thesis is divided into five chapters. The first chapter focuses on the concept of a teacher and their professional development. The second chapter describes teacher training, the third one deals with a role of mentors and the fourth chapter presents some potential problems that beginning teachers might face. The problems could be divided into several different categories, for instance, teaching problems, organizational problems, material and technical problems and social problems. The fifth chapter involves empirical research in the form of questionnaires, narrative interviews and my own introspection. The respondents are beginning teachers who are in their first five years of teaching experience.

Keywords: novice teacher, teacher competence, educational research, motivation, discipline, self-evaluation, conception of teaching profession

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Učitel'ská profese	10
1.1 Etapy učitel'ské profese	10
1.1.1 Volba učitel'ské profese	11
1.1.2 Profesní start: začínající učitel	12
1.1.3 Zkušený učitel (expert)	13
1.1.4 Konzervativní („vyhasínající“) učitel.....	14
1.2 Současné proměny učitel'ské profese, profesní standard a profesní kompetence	14
1.2.1 Profesní kompetence a standard	15
2. Přípravné vzdělávání učitelů.....	20
2.1 Analýza přípravného vzdělávání učitelů v České republice.....	21
2.2 Co z pedagogické teorie je pro učitele důležité	23
3. Uvádějící učitel	26
4. Problémy začínajících učitelů	28
4.1 Kategorizace problémů začínajících učitelů	29
4.2 Výukové problémy začínajících učitelů	30
4.2.1 Příprava na vyučování – plánování	30
4.2.2 Vlastní realizace vyučování	33
4.2.3 Hodnocení žáků	42
4.3 Jiné problémy začínajících učitelů.....	45
4.3.1 Organizační a sociální problémy	45
4.3.2 Materiální a technické problémy	46
4.3.3 Sebereflexe v práci začínajících učitelů.....	47

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	50
5. Výzkumné šetření.....	50
5.1 Cíle, úkoly a charakteristika výzkumu	50
5.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace.....	52
5.3 Výsledky narativních rozhovorů se začínajícími učiteli	64
5.3.1 Otázky k narativním rozhovorům	65
5.3.2 Narativní rozhovory se začínajícími učiteli.....	65
5.3.3 Shrnutí narativních rozhovorů se začínajícími učiteli	80
5.4 Vlastní introspekce.....	81
5.4.1 Jak to všechno začalo.....	81
5.4.2 První měsíce mé učitelské praxe.....	83
5.4.3 Výhled do budoucna, profesní růst	90
5.5 Závěr praktické části.....	91
ZÁVĚR.....	93

ÚVOD

Nástup do praxe je jedním z kritických období profesní dráhy učitele. Zároveň se ovšem jedná i o naprosto klíčové stadium, neboť v něm dochází k hledání a utváření identity učitele. Vývoj posledních let ukazuje, že až znepokojující počet začínajících učitelů odchází ze své učitelské pozice během prvních let od absolvování svého studia. Ve školách v západní Evropě se jedná o 40 až 50 % učitelů v úseku prvních pěti let (Fantilli, McDougall, 2009). Obdobný trend lze vyzorovat i v rámci celé České republiky. Na základě existujících výzkumných šetření, Průcha (2002) uvádí, že přibližně 35 % začínajících učitelů svou profesi po určitém období opouští. Zároveň je třeba si uvědomit, že poměrně velké procento absolventů učitelských oborů je již předem rozhodnuto do školství nenastoupit (srov. Urbánek, 2005). První roky ve výkonu učitelského povolání mají tedy zásadní vliv na rozhodnutí, zda se začínající učitel rozhodne ve své profesi setrvat či ne.

Je tedy zřejmé, že během prvních let svého působení se nezkušený učitel musí vypořádávat s celou řadou problémů, které se dotýkají hlavních či doplňkových profesních činností učitele. Rozpoznání problémů, se kterými se začínající učitelé potýkají během prvních let ve výkonu učitelského povolání, může alespoň částečně vést k jejich předcházení a usnadnit výchozí situaci začínajících učitelů. Zároveň znalost těchto obtíží může poskytnout důležité informace pro zlepšení přípravy budoucích učitelů.

Cílem diplomové práce je proto identifikovat klíčové problémy začínajících učitelů. Ke zpracování diplomové práce je využito primárního i sekundárního výzkumného šetření. Sekundární výzkum již existujících studií na dané téma je použit k vymezení potenciálních problémů, se kterými se začínající učitelé potýkají. Na základě získaných poznatků je následně realizován výzkum primární v podobě dotazníkového šetření a narativních rozhovorů. Součástí praktické části je i má vlastní introspekce.

Diplomová práce se sestává z pěti kapitol, přičemž první čtyři jsou zaměřeny teoreticky. Pátá kapitola je praktického charakteru. První kapitola se věnuje učitelské profesi obecně, jejím etapám a současným proměnám.

V druhé kapitole se zaměřuji na přípravné vzdělávání učitelů. Třetí kapitola se soustředí na funkci uvádějícího učitele a čtvrtá kapitola je věnována identifikaci a kategorizaci problémů

začínajících učitelů. Tento základní přehled je dále rozpracován dle hlavních skupin profesních obtíží začínajících učitelů. Konkrétně se jedná o oblasti výukových problémů, které jsou dále členěny na problémy související s plánováním a přípravou výuky, problémy s vlastní realizací vyučování a na problémy s hodnocením a diagnostikou žáků, dále je zmíněna oblast problémů organizačních, problémů sociálních a problémů materiálně-technických.

Pátá kapitola – praktická část mé diplomové práce – zahrnuje výzkumné šetření. V první řadě dotazníkové šetření, dále potom narativní rozhovory se začínajícími učiteli a v neposlední řadě i vlastní introspekci prvních měsíců v učitelské profesi. Výsledky výzkumu jsou dále prezentovány. Analýza a interpretace napomáhají naplnění stanoveného cíle diplomové práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Učitelská profese

Povolání učitele patří k nejstarším povoláním v kulturní historii lidstva (viz Průcha, 2005). Učitel má ve výchovně vzdělávací soustavě klíčovou úlohu. Na něm do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělání, podstatně se podílí na motivaci žáků k učení, na konkretizaci cílů a na volbě obsahu vyučovací hodiny, na metodě, jíž se žáci učí vědomostem, dovednostem a návykům, i na utváření jejich postojů a životního způsobu, je významným činitelem při žákově učení. Všechny dosavadní pokusy nahradit učitele např. programovým vyučováním, samostatným učením a didaktickými testy ukázaly, že lze nejdříve převzít některou dílčí funkci učitele, ale nikoli celou jeho úlohu. Ačkoli je učitelova úloha ve vzdělávání a výchově významná, nelze dospět k závěru, že může všechno nebo že může za všechno. Na školní výchově se podílejí i rodiče, protože žák si do školy přináší i jejich postoje ke vzdělávání, školní učení ovlivňují příbuzní i sousedé, ostatní děti, hromadné sdělovací prostředky i postavení mládeže ve společnosti a způsob, jímž se školního vzdělání využívá, vlastní zkušenosti dětí a životní styl mládeže. Ve škole mládež získává jen část svého vzdělání (Pařízek, 1988).

1.1 Etapy učitelské profese

Profese učitele patří k mnoha dalším, u nichž se očekává, že vývoj jedince ze stádia začátečníka do stádia experta je v zásadě kontinuální záležitostí. Lze tedy předpokládat, že začínající učitel bude mít zprvu nižší úroveň kompetencí, které je nutné rozvíjet, aby bylo dosaženo jejich vyšší úrovně (Odell a Huling, 2000). Samotná zkušenost, i když nepostradatelná, není ovšem dostačujícím předpokladem pro rozvoj učitele. Doba praxe nemusí tedy korespondovat s vývojovou úrovní učitele.

Teorie zaměřené na vývoj učitele v sobě zahrnují určitá chronologická stádia, v nichž se ovšem odráží množství kvalitativních rozdílů. Lukas (2007) poznamenává, že odpovídající vývoj učitele

je důležitý pro efektivitu školy, neboť je to právě učitel, který je významným determinantem ovlivňujícím nejen aktivitu a úspěšnost žáka, ale i vztahy mezi školou a jejím okolím. Zároveň autor dodává, že porozumění profesním vývojovým fázím učitele přispívá ke zkvalitnění jeho práce.

Obecně je vývoj profesní dráhy objasňován jako proces, vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozčlenit do několika fází (Alan, 1989). V případě profesní dráhy učitelů bychom mohli rozlišovat tyto fáze, jež jsou podrobovány empirickým výzkumům:

- volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství)
- profesní start (vstup do povolání)
- profesní adaptace (první roky v povolání)
- profesní vzestup (kariéra)
- profesní stabilizace, resp. Profesní migrace (změna učitelského povolání)
- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus

S tím je spojena i odborná terminologie používaná k označení učitelů nacházejících se v určité fázi profesního vývoje (Průcha, 2005). Jsou to především termíny:

- student učitelství
- začínající učitel
- zkušený učitel, učitel – expert

1.1.1 Volba učitelské profese

Dle Průchy (2005) je zájem o studium učitelství na pedagogických fakultách vysoký a rok od roku stoupá, ačkoliv šance na přijetí k tomuto studiu je stále malá (*dnes již neplatí, na mnohé obory už se nedělají ani přijímací zkoušky a berou se všichni - např. přírodovědné obory, stále aktuální je to však u oboru anglický jazyk, dějepis a speciální pedagogika, poznámka autorky*). S tím kontrastuje známá skutečnost, že část učitelů své povolání opouští – a také to, že finanční ohodnocení učitelské profese nepatří mezi uspokojující. Určité vysvětlení v této záležitosti nám poskytuje výzkumné šetření objasňující motivaci k učitelskému povolání (Havlík, 1995).

Havlíkovo šetření prokazuje zejména tyto skutečnosti o motivaci:

- Vysoký zájem o studium na pedagogické fakultě je u mnoha studentů klamný, tj. přihláška na pedagogickou fakultu je jim pouze pojistkou pro případ, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu.
- Větší motivaci projevují studenti ucházející se o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy než uchazeči o studium předmětů pro 2. stupeň základní školy. Větší motivaci mají dívky než chlapci a také uchazeči z menších lokalit než z velkoměst.
- 59 % studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo „na poslední chvíli“. Jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá.

Podle Havlíkova šetření bychom se mohli domnívat, že motivace k učitelské profesi je u nás dnes – i přes značný zájem o studium učitelství – poměrně nízká a povrchní.

1.1.2 Profesní start: začínající učitel

Profesní start jakožto vstup mladého člověka do výkonu povolání, pro které se připravoval, se odehrává ve všech profesích. Je ovšem velmi významnou etapou nejen profesní dráhy jedince, ale i celé jeho životní dráhy. Alan (1989) rozlišuje tři druhy rozporů, které jsou charakteristické pro etapu profesního startu:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá

Dle Průchy (2005) je nepochybné, že se toto obecné vystižení problémů profesního startu plně týká i profese učitele. Ve výzkumné literatuře, české i zahraniční, je etapa vstupu učitele do výkonu povolání označována shodným termínem začínající učitel (beginning teacher). Tato etapa je považována za velice důležitou z praktického hlediska (zvláště s ohledem na to, jaký má být obsah přípravy k učitelskému povolání), a proto se mu v pedagogické teorii a výzkumu věnuje poměrně velká pozornost.

V mnoha povoláních je začínající pracovník postupně zaučován do výkonu své profese, pracovní odpovědnost přebírá také postupně a může se spoléhat na kooperaci s jinými,

zkušenými pracovníky. V profesi učitele tomu tak (u nás) není: vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonávanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal (Průcha, 2005).

V některých zemích je zavedena alespoň instituce uvádějícího učitele. Je to zkušený učitel, jenž se ve škole stará o učitele – začátečníka, především po metodické stránce. Mareš a kol. (1991) vystihují tuto fázi profesní dráhy učitelů následovně: „Adaptace začínajících učitelů probíhá obtížně, začátečníci se dostávají do stresových situací. Objevují se konflikty mezi začínajícím učitelem a jeho nadřízenými, rodiči, kolegy. Vznikají konflikty mezi školní praxí a fakultami připravujícími učitele. Trpí i žáci, neboť začínající učitel získává pedagogické zkušenosti metodou pokusu a omylu.“

Huberman et al. (1989) objasňují, že tuto etapu lze charakterizovat jako období dvou tendencí, a to přežití a objevování: Aspekt „přežití“ se týká toho, že začínající učitel je vystaven tzv. šoku z reality – což je všeobecně nazýváno jako negativní fenomén. Naproti tomu aspekt „objevování“ lze vidět jako pozitivní fenomén, vyznačující se např. zvyšujícím se entuziasmem učitele pro výkon profese, pocitem hrdosti nad tím, že je mu svěřena třída žáků, vědomím příslušnosti k profesní skupině aj. U některých začínajících učitelů může šok z reality působit tak hluboce a tak dlouhodobě, že jim navždy znechutí učitelské povolání.

1.1.3 Zkušený učitel (expert)

V analýzách vývoje profesní dráhy učitele se vymezuje, že po období profesního startu následuje období stabilizace. Výzkumy zabývající se tímto obdobím označují učitele jako experta, v české pedagogické terminologii zkušený učitel (Průcha, 2005).

Období, kdy učitel začíná být „zkušený“, je současně hranicí, za kterou již není nutno poskytovat učiteli soustavnou odbornou pomoc jakožto „uvádění do praxe“. Naopak, mají být zaváděny formy tzv. dalšího vzdělávání učitelů, příp. atestace aj. Počátek období zkušeného učitele může být podkladem k funkčnímu postupu učitelů, k zařazení do vyššího platového stupně apod. Nejsou však k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let či měsíců) od vstupu do profese se z učitele – začátečníka

stává učitel – expert. Například Kalhous a Horák (1996) vymezují začínající učitele jako „učitele s převážně jednoroční až tříletou praxí na škole“. Podle Veenmana (1984) mnozí výzkumníci na Západě vymezují začátečnické období učitele jako poměrně dlouhé, tj. 1 – 5 let.

Jak je patrné, v periodizaci profesního vývoje učitelů není jednoznačná shoda. Avšak většinou se období stabilizace, resp. začátku nabývání vlastností experta, klade do úseku následujícího po pěti letech učitelovy práce (Průcha, 2005).

1.1.4 Konzervativní („vyhasínající“) učitel

V sociologické literatuře bývá obecně (pro různé profese) toto období označováno jako „předdůchodová fáze“ (Alan, 1989). Profesionálové v této fázi se vyznačují zvláště charakteristikami souvisejícími se změnou hodnot, např. zvýšená orientace na:

- zájem o výdělek
- zájem o pracovní podmínky
- zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy.

Prick (1989) zjistil řadu charakteristik této skupiny, zejména:

- klesající pocit uspokojení z práce s přibývajícím věkem
- klesající chuť být stále mezi dětmi
- narůstající pocit fyzického „opotřebení“ a psychického stresu, aj.

1.2 Současné proměny učitelské profese, profesní standard a profesní kompetence

Spilková se v knize Učitel v současné škole (Krykorková, Váňová a kolektiv, 2010) zabývá měnícími se nároky společnosti na vzdělávání a učitele. Upozorňuje zde na výrazně se proměňující společenský kontext, civilizační a kulturní faktory, které kladou nové požadavky na pojetí a kvalitu vzdělání, na školu a učitele. Dále uvádí, že od 80. let minulého století nabývají v sociálních vědách na významu koncepty společnosti vědění, znalostní společnosti, informační

společnosti, učící se společnosti, které zdůrazňují rostoucí význam vědění a vzdělání pro rozvoj společnosti. (Bell 1973, Husén 1974, Toffler, Tofflerová 2001, Kalous, Veselý 2006, Kotásek 2004). Vzdělání je chápáno jako kulturní, sociální a ekonomická hodnota, jako „skryté bohatství, zdroj prosperity a prostředek trvale udržitelného rozvoje společnosti“ (Delors 1996). Jsou formulována nová očekávání směrem ke škole, jejím funkcím, cílům, obsahu a strategiím výuky, hovoří se o nutnosti „změnit paradigma vzdělávání ve společnosti vědění“ (Kotásek 2004).

S oporou o futurologické a prognostické přístupy se v posledních letech prosazuje názor, že zásadní změny společenských okolností a podmínek vzdělávání, které budou pokračovat i v nejbližších letech, vyžadují, aby bylo přijato a uskutečňováno „nové vzdělávací paradigma“ (Kotásek 2004). Klíčovým principem je pojetí vzdělávání a učení jako celoživotního procesu a s tím související potřeba vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další učení, pomoci jim v nalézání smyslu učení a probouzet v nich motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu, podporovat autoregulaci a odpovědnost za vlastní učení.

Významně roste sociální funkce školy, na významu nabývá také princip spravedlivosti vzdělání ve smyslu snahy o zlepšování vzdělávacích výsledků u všech žáků. Odstranění selektivity a důraz na individualizaci vzdělávání má zásadní konsekvence pro pojetí školního vzdělávání (Spilková, 2010).

V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích jde dle Spilkové o zásadní obrat v pojetí vzdělání, v pojetí funkcí a klíčových cílů školy, v pojetí kvalitní výuky a strategií učení, v pojetí rolí a profesních kompetencí učitele.

1.2.1 Profesní kompetence a standard

Dle Vašutové (2004) musí být učitel především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách. To vše by údajně mělo být kodifikováno v profesní a kvalifikační charakteristice a požadováno v kvalitě výkonu a různých výstupech procesu profesionalizace. Zájem o standardizaci učitelské profese v českém vzdělávacím prostředí vyplývá z absence

objektivních evaluačních kritérií pro učitele, z kritiky nesystémového přístupu decizní sféry k jejich profesionalizaci, z potřeby zaměstnavatelů kvalitativně vymezit profesní způsobilosti vzhledem k odměňování učitelů, z potřeby vzdělavatelů učitelů projektovat kurikulum přípravného vzdělávání vzhledem ke školní realitě.

Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky. Zdůrazňuje se dynamické pojetí kompetencí, které vyjadřuje pohyb, směřování, přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese oproti statickému pojetí, které vyvolává představu stavu, kterého má být nebo je dosaženo (Spilková, 2001).

Z obsahového hlediska lze rozlišit dvě základní oblasti kompetencí:

1. oblasti oborově předmětných kompetencí
2. oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí.

Těžiště profesionálních kompetencí učitele se přesouvá od „co“ učit ke „koho“ a „jak“ učit, tedy od kompetencí oborově předmětových ke kompetencím pedagogickým a psychodidaktickým. Důležité jsou dle Spilkové (2001) i dovednosti komunikativní, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční, dovednosti poradenské a konzultativní a dovednosti sebereflexe vlastní činnosti.

Profesní standard učitele stanovuje, co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svou profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách. Lze ho koncipovat různým způsobem, různě formulovat, strukturovat a preferovat kompetence. Profesní standard musí být založen na celostním pojetí učitelské profese a zachytit především ty profesní učitelské kompetence, které mají vzhledem k učitelské profesi zásadní a integrující charakter. Za významnou složku standardu je považována prokazatelnost požadovaných kompetencí.

Standard slouží:

1. K ujasňování toho, jak se musí proměňovat pojetí profese (role učitele a klíčové profesní kompetence), jak by měli být učitelé vzdělávání, aby zvládali požadavky, které jsou spojeny s výraznou změnou cílů, obsahu a metod školního vzdělávání. Tedy to, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Slouží k podpoře porozumění

proměňám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností. Důležitou roli návrhu Standardu vidíme v otevření celospolečenské diskuze o pojetí kvalitního vzdělávání a kvalitního učitele.

2. K tomu, aby všichni učitelé bez ohledu na vzdělávací úroveň a typ a druh školy používali terminologii, která je společně srozumitelná, čímž je vytvořena možnost vzájemného porozumění.
3. K tomu, aby noví zájemci o profesi měli informace o tom, jak může vypadat profesní a kariérní růst.
4. K tomu, aby bylo možné plánovat a realizovat účinné přípravné i další vzdělávání v souladu s vyjednanými a společně přijatými požadavky profese.
5. K tomu, aby učitelé věděli, co se očekává, a mohli s pomocí popisu očekávaného výkonu cíleně zlepšovat svou práci.
6. K tomu, aby bylo možné diferencovat ohodnocení a ocenění učitelů.
7. K tomu, aby si veřejnost mohla udělat adekvátní obraz o profesi učitele z hlediska současných i budoucích potřeb společnosti (Rýdl a kol, 2009).

Vašutová (2004) uvádí, že tvorba profesního standardu učitele byla založena na čtyřech zásadách:

1. kontinuita
2. systémový přístup
3. konvergence
4. využitelnost v praxi

V celostátním a integrujícím přístupu k profesi učitele, který je v řešení preferován, je formulováno sedm oblastí kompetencí:

- předmětová/oborová
- pedagogická
- diagnostická a intervenční
- sociální, psychosociální a intervenční
- manažérská a normativní
- profesně a osobnostně kultivující
- ostatní předpoklady

Jednotlivé oblasti kompetencí jsou dále specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. Součástí modelu tvorby profesního standardu se stala rozvaha o pokrytí kompetencí studijními disciplínami/kurzy a dále návrh prokazatelnosti v podobě variantních cest dosažení odpovídajícího vzdělání a požadavků na státní závěrečnou zkoušku i specifických požadavků. Je tak naznačena vazba profesního standardu se standardem vzdělávacím (Vašutová, 2004).

Vašutová dále uvádí, že za základ formulování profesního standardu byla vzata kategorie učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na základní a střední škole. Pro další kategorie zůstává struktura zachována, avšak charakteristiky některých kompetencí jsou specifikovány tak, jak odpovídá rolím a činnostem.

Spilková (2010) uvádí, že koncepce profesního standardu jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Jsou vyjádřením široce sdílené podstaty profesionality, společenského očekávání vzhledem k rolím a požadavkům na učitele.

Urbánek (2009) se k diskuzi ohledně tvorby profesního standardu vyjadřuje takto: „Profesní standard je odborným tématem a řešení by se proto mělo opírat převážně o odborná stanoviska a výzkumný potenciál. Proces tvorby a zavádění profesních standardů, jak potvrzují i zahraniční zkušenosti, je dlouhodobým aktem a výsledky je nutno očekávat v dlouhodobém horizontu. Problematika profesního standardu je úzce vázána na další fenomény spojené s učitelem a učitelskou profesí (podpora práce učitele, přípravné i další vzdělávání, kariérní dráha učitelů atd.). Proto se domníváme, že je nutné tematiku profesních standardů řešit v návaznostech, koordinovaně a v komplexu.

Některé problémy začínajících učitelů jsou velmi těsně spjaty s jejich pedagogickými dovednostmi. V obecném pojetí tvoří pedagogické dovednosti součást profesních kompetencí učitelů, jsou získávány během jejich přípravného a dalšího vzdělávání a následně zdokonalovány praxí. Jako takové jsou tedy pedagogické dovednosti významným předpokladem pro výkon profese učitele (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Dytrtová a Krhutová (2009) definují pedagogickou dovednost jako „účelnou a cílenou činnost učitele, která je zaměřena na řešení pedagogických situací“ (srov. Švec, 1998; Vašutová, 2002).

Dytrtová a Krhutová (2009) dále rozdělují pedagogické dovednosti do čtyř skupin, a to na základě přípravy, realizace a evaluace pedagogických činností. Konkrétně se jedná o kategorie plánování a přípravy vyučovací jednotky, vlastní organizace a realizace vyučování, diagnózy a hodnocení výkonu žáků, a sebehodnocení učitele. Jednotlivé činnosti na sebe navazují, prolínají se a ovlivňují. Pro zkvalitňování práce učitele jsou nejvýznamnější dovednosti sebereflexe a sebehodnocení.

Kyriacou (1996) člení klíčové dovednosti učitele na šest základních oblastí, které v sobě zahrnují množství dalších dílčích dovedností:

- plánování a příprava,
- realizace a řízení vyučovací hodiny,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace

Švec (sec. cit. in Kyriacou, 1996) upozorňuje, že některé z pedagogických dovedností učitele jsou velmi těsně spjaté s dovednostmi organizačními. Obdobně některé výukové problémy mohou úzce souviset s organizačními problémy začínajících učitelů.

2. Přípravné vzdělávání učitelů

Přípravné vzdělávání učitelů je permanentně předmětem zájmu nejen jeho aktérů, tvůrců a posuzovatelů studijních programů a zaměstnavatelů učitelů, ale stále častěji vstupuje jako vědecký problém do výzkumných úkolů a rozvojových programů a je artikulováno vzdělávací politikou. Vždy jsou nastolovány nové otázky vzhledem k měnícímu se vzdělávacímu kontextu a hledají se účinné zdroje pro zkvalitňování přípravy budoucích učitelů. Směřují převážně ke kurikulu a strukturování studijních programů, výběru uchazečů, systému zkoušek a hodnocení studentů učitelství a také poměru aprobačních disciplín a pedagogicko-psychologických, či poměru teorie a praxe (Vašutová, 2004).

Základním cílem studia učitelství ve vysokoškolských institucích je u nás – stejně jako v jiných zemích – připravit kvalifikovaného pracovníka pro výkon jeho profese. Předpokládá se přitom, že programy učitelského studia jsou konstruovány tak, že umožňují studentům získávat takové znalosti, dovednosti, postoje atd., jež v celku vytvářejí učitelovu profesní kompetenci. Zvláštní ale je, že nejsou uplatňovány mechanismy, kterými by se ověřovalo, zda vysokoškolská příprava skutečně „produkuje“ profesní vybavenost u absolventů učitelského studia. Předepsané zkoušky, jimiž musí student učitelství v průběhu studia a na jeho ukončení projít, samozřejmě takovým mechanismem nejsou, i když i jejich výsledky nějakou vypovídající hodnotu v tomto směru mít mohou. Jestliže tedy neznáme, co skutečně studium učitelství v jeho absolventech vytváří, dozvídáme se na druhé straně naopak o tom, co nevytváří (Průcha, 2002).

Dále Průcha dodává, že existují výzkumy zaměřené na zjišťování toho, co učitelé při výkonu profese postrádají ve své profesní vybavenosti, tj. čím je studium učitelství nevybavilo (nebo vybavilo jen v nedostatečné míře) tak, aby mohli profesi učitele kvalitně vykonávat. Výzkumy se opírají většinou o výpovědi začínajících nebo i zkušených učitelů ve vztahu k tomu, co jim studium na fakultách (většinou pedagogických) neposkytlo, ačkoliv to při výkonu profese shledávají jako potřebné. Je tudíž v těchto výpovědích obsaženo mnoho kritického.

2.1 Analýza přípravného vzdělávání učitelů v České republice

Přípravné nebo také pregraduální vzdělávání učitelů (initial teacher training) znamená přípravu na budoucí profesi studiem, které vede k učitelské kvalifikaci. V České republice probíhá přípravné vzdělávání na vysokých školách. (Průcha, 2002b)

Šimoník (2001) kritizuje u přípravného vzdělávání učitelů několik faktorů. Je to jednak už samotný výběr uchazečů. Počet zájemců o studium na pedagogických fakultách vysokých škol, které spolu s některými dalšími fakultami připravují budoucí učitele, se každoročně zvyšuje. Pedagogické fakulty se z tohoto hlediska dokonce řadí mezi nejatraktivnější vysoké školy. (podle Průcha, 2002b) O budoucí učitele tedy nouze není, i přes fakt, že u mnoha studentů přihláška na pedagogickou fakultu nevyjadřuje jejich skutečný zájem se této profesi věnovat, jak dokazuje například Havlíkovo empirické šetření *Jaký bude učitel* (1995, podle Průcha, 2002b).

Dále pak Šimoník (2001, podle Průcha 2002b) kritizuje charakter a obsah přípravy učitelů. Tu vidí jako příliš teoretickou s množstvím témat, která nereflektují praktické potřeby učitelů. Dalším problémem je nedostatečná příprava v oblasti řídicích a organizačních činností učitele. (Havlík, 1998) Podle Klapala (1997, Průcha, 2002b) jsou studenti kvalitně vybaveni teoretickými poznatky z aprobačních předmětů, ale chybí jim didaktické znalosti i praktická schopnost využití poznatků z pedagogiky a didaktiky. V tomto názoru se shoduje s Havlíkovou, která jako problémové označuje především to, že fakulty jsou „místy zatíženy skrytě působícím předsudkem, že akademická kvalita spočívá v oborové odbornosti, že se jako odbornost nebere kantořina, metodika a didaktika.“ (Bělecký, 2005)

Ve vztahu k zavádění kurikulární reformy nevidí Havlíková pregraduální přípravu pedagogů jako dostatečnou: „Učitelská obec již v několika generacích není svým předchozím vzděláním v oblasti pedagogických a manažerských schopností připravena na dvoustupňovou kurikulární reformu a autonomní pedagogickou práci [...]“. (Bělecký, 2005) Simonová a Straková (2007) pojmenovávají konkrétněji, co má vzdělávání učitelům poskytnout: „Pro řádnou realizaci myšlenek reformy potřebují učitelé dlouhodobé, prakticky orientované vzdělávání zaměřené na práci s cíli a jejich dosahování ve výuce, na vymezení úrovní zvládnutí kompetencí pro jednotlivé ročníky, na osvojení nových vyučovacích metod a metod hodnocení výkonů žáků, které podporují rozvoj klíčových kompetencí.“ Vzhledem k tomu, že pregraduální příprava

učitelů základních škol trvá obvykle 4-5 let, nedá se mluvit o dostatečně dlouhodobé přípravě, zvláště vezmeme-li v úvahu, že studenti učitelství potřebují pokrýt nejen otázky metodické a didaktické, ale také psychologické a odborné, tedy aprobační, a nově i témata manažerská a otázky týmové práce. Z hlediska zavádění inovačních a reformních změn je tedy potřeba dalšího vzdělávání evidentní.

Podobné výsledky vyplývají i z analýzy přípravného vzdělávání učitelů v České republice, uvedené ve sborníku z celostátní konference „Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém“. (Předmětem analýzy byly vzdělávací programy učitelství realizované ve studijních letech 1999/2000 a 2000/2001 na všech, tj. devíti pedagogických fakultách a na sedmnácti dalších fakultách, které se podílejí na přípravě učitelů pro střední školy.) Konkrétně jsou to tyto slabé stránky přípravného vzdělávání učitelů (Eliška Walterová, 2001):

- Rozdílné zastoupení psychologických a pedagogických předmětů na jednotlivých fakultách (na fakultách připravujících učitele pro střední školy jsou tyto předměty zastoupeny v nedostatečné míře),
- přetrvávající akademické pojetí mnoha těchto předmětů, které jen v malé míře odrážejí charakter situací a problémů, jimž je absolvent fakulty ve školské praxi vystaven,
- nízká propojenost obsahu pedagogických a psychologických předmětů, oborových didaktik a pedagogické praxe, neefektivní spolupráce oborových didaktiků, cvičných učitelů na fakultních školách a studentů,
- na pedagogických fakultách příliš vysoký počet hodin přímé (kontaktní) výuky v odborných předmětech, malý prostor pro tvůrčí samostatnou práci a experimentování studentů,
- nedostatečná nabídka volitelných předmětů vzhledem ke specifičnosti povolání učitele, málo efektivní metodika podněcování rozvoje pedagogických dovedností a pedagogického myšlení studentů, přetrvává mýtus, že student si osvojuje pedagogické dovednosti pouhou aplikací pedagogické a psychologické teorie při řešení praktických problémů, nedoceňuje se význam zkušenostního učení, doplňovaného sebereflexí studentů,
- nepříznivé podmínky, které brání zefektivňování účinnosti pedagogických praxí studentů (omezené finanční zdroje pro rozvoj fakultních škol, absence speciální pedagogicko-psychologické přípravy cvičných učitelů, nízká míra funkční spolupráce

učitelů na pedagogických fakultách a cvičných učitelů. Malá propojenost pedagogických zkušeností studentů, získávaných na fakultě a na cvičných školách),

- nedostatečná pedagogicko-psychologická připravenost vzdělavatelů budoucích učitelů (zejména vysokoškolských učitelů odborných předmětů), u řady učitelů různých fakult malá ochota podílet se na inovacích přípravného vzdělávání učitelů,
- absence pedagogicko-psychologického výzkumu problémů školské praxe (výchovy a vzdělávání).

Analýza obsahu těchto programů byla doplněna rozhovory s učiteli zejména kateder pedagogiky. Dalším doplňujícím zdrojem pro analýzu přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků byly stěžejní publikace za posledních pět let, které podávají informace o realizaci vzdělávacích programů pro učitele. Konečně třetím doplňujícím zdrojem bylo sledování rozvoje šesti studentů učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na brněnské PedF od jarního semestru druhého ročníku až do konce jejich studia. S těmito studenty byly průběžně uskutečňovány diskuze k rozvoji jejich pedagogických dovedností, a to v kombinaci s pozorováním jejich výuky a analýzou písemných záznamů jejich sebereflexí (Walterová, 2001).

2.2 Co z pedagogické teorie je pro učitele důležité

Jak vidí přípravné vzdělávání učitelů ti zkušenější – učitelé experti – se můžeme dočíst v časopise *Pedagogika*. Zde M. Chráska (1996) uvedl svou výzkumnou studii, ve které se ukázalo – podle očekávání – že za nejdůležitější jsou považovány ty složky profesní vybavenosti učitelů, které se přímo týkají vyučovacích činností. Mezi nejdůležitějšími jsou např. tyto:

- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit metodu adekvátní,
- umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě,
- umět hodnotit učební výkon žáka,
- umět formulovat výukové cíle,
- znát teoretické základy vyučovacího procesu, atd.

Autor výzkumu provedl také faktorovou analýzu a analýzu reliability výsledků, které lze stručně shrnout takto:

Zkušenosti učitelé

- se velmi málo odlišují v názorech na to, které vědomosti a dovednosti z pedagogiky jsou pro práci učitele důležité a které nikoli,
- vysokou důležitost přisuzují vědomostem a dovednostem majícím úzký vztah k realizaci profese (např. komunikační dovednosti),
- za zcela nedůležité považují většinu vědomostí z dějin pedagogiky,
- k vědomostem z obecné pedagogiky, z pedagogické diagnostiky aj. se vyslovují „neutrálně“ (tj. výslovně je neodmítají, ale za důležité je nepovažují)

Chráska (1996) to komentuje takto: „Teoretická fronta by se neměla v žádném případě dívat přezíravě na potřeby praxe, je však otázkou, zdali vůbec, do jaké míry a v jakém smyslu by např. kurikula pedagogických disciplín měla odpovídat zjištěným názorům učitelů. ... Je věcí odpovědné vědecké analýzy posoudit, proč učitelé po určitých vědomostech a dovednostech volají a proč jiné vědomosti a dovednosti odmítají.“

Dle Průchy (2002) je to problém, který nenachází v současné době jednoznačné či optimální řešení. Na jedné straně je nesporné, že studium učitelství na vysokých školách zahrnuje takové složky obsahu, které nemají bezprostřední vztah k praktickému výkonu dané profese, a proto učitelé hodnotí jejich důležitost jako nízkou. Na druhé straně je rovněž nesporné, že zkušenosti učitelé mohou být experty, pokud jde o výkon vlastní profese, ale nikoli pokud jde o posuzování náplně profesní přípravy. Tak např. čeští učitelé si nemusí být vědomi důležitosti toho, že do jejich profesní přípravy by měly být začleněny znalosti a dovednosti týkající se *základních výzkumných metod* (jak je tomu v přípravě učitelů na Západě), protože s pedagogickým výzkumem a jeho výsledky se příliš nesetkávají a nevyužívají jej, a proto ani znalosti o něm nevyžadují pro profesní přípravu.

Učitelé - experti (podle Chrásky, 1996) se velmi shodují s učiteli – začátečníky (podle Kalhouse a Horáka, 1996) v názorech na nedůležitost některých složek profesní přípravy učitele, ačkoli v jiných ohledech jsou tyto skupiny učitelů svými názory a různými charakteristikami učitelova myšlení odlišné. Jak zjistili Mareš, Skalská a Kantorková (1994), učitelé – začátečníci (s praxí 1

– 5 let) mají většinou jiné pojetí subjektivní odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků než učitelé – experti (s praxí 11 a více let): Čím více jsou učitelé zkušenější, tím vyšší odpovědnost si přisuzují za úspěchy žáků a zároveň nižší odpovědnost za neúspěchy žáků. Začínající učitelé si plně neuvědomují, že učitel nemá tak vysoce rozhodující vliv na úspěšnost svých žáků, jak o tom byli utvrzováni pedagogickou teorií v průběhu studia, kdežto zkušení učitelé zřejmě objektivněji rozpoznávají omezenost svého působení a výrazný vliv různých jiných (mimo učitele stojících) determinant edukačních procesů v prostředí školy.

Jak je z výše uvedeného výkladu patrné, profesní vybavenost učitelů získávaná vysokoškolskou přípravou zůstává skutečným problémem (Průcha, 2002). K jeho řešení potřebujeme dokonalejší analytické podklady vypracované výzkumem, rozhodně nestačí jen představy o „ideálním učiteli“ – jak to výstižně formuluje O. Šimoník (1994):

„Koncepce učitelského studia na jednotlivých fakultách vychází 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.“

Dle Průchy (2002) tento závěr předznamenává také dva směry analytických výzkumů v této oblasti:

- 1) Jednak je zapotřebí vytvářet přesné popisy toho, co typický učitel (např. určitého předmětu, ročníku, stupně školy) skutečně vykonává ve své profesi v určitém časovém období (vyučovacího dne, týdne, školního roku).
- 2) Současně je nutno analyzovat kurikula (programy studia) vysokoškolské přípravy učitelů na českých fakultách, a také je porovnávat s kurikuly této přípravy na zahraničních fakultách. Zde již některé práce k tomu u nás existují (Průcha, 1995c, 1999c, Váňová,

3. Uvádějící učitel

V souvislosti s nástupem začínajícího učitele do praxe se někdy objevuje osoba uvádějícího učitele, tedy zkušeného kolegy, který věnuje nově příchozímu zvláštní péči a má mu tak vstup do zaměstnání ulehčit a pomoci mu se tak k co nejdříve a nejsnáze adaptovat v prostředí školy.

Uvádění do praxe u nás bylo zavedeno v roce 1977 (Kalhous, Horák, 1996), dnes se ovšem povinně neprovádí. Záleží tedy na zvyklostech jednotlivých škol i na řediteli dané školy, jak k nově příchozím učitelům přistupuje. Začínajícímu učiteli se tedy může stát, že na profesním startu stojí sám jako osamělý běžec (Průcha, 2013). Právě zmíněnými řediteli škol je dle výzkumu Kalhousa a Horáka (1996) opomíjena funkce uvádějících učitelů. Na některých školách existuje tato funkce pouze formálně. Uvádějící pedagog je přidělen, ale nijak se v ní neangažuje. Důvodem podle Podlahové (2004) může být i to, že tato funkce není honorovaná, pokud ovšem ředitel školy neocení uvádějícího učitele v rámci osobního ohodnocení. Na přidělení uvádějícího učitele se na dobrých školách nikdy nezapomene (Podlahová, 2004). Pokud je na škole uvádění do praxe zvykem, osoba, která je tímto pověřena, bývá označována jako uvádějící učitel. Jde o zkušeného učitele, který se ve škole stará o učitele začátečníka, především po metodické stránce (Průcha, 2013) a toto období jakéhosi zapracování trvá zpravidla jeden rok (Podlahová, 2004).

Pomoc zkušeného kolegy potřebuje většina začínajících učitelů i proto, že uvádějící pedagog učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí jeho pokroky, v jeho funkci je tedy spatřována smysluplnost a dobrý efekt. Je zřejmé, že by uvádějícím učitelem měl být jmenován člověk, který dokáže začátečníkovi poskytnout odbornou i psychickou oporu a tím omezí jeho profesní nejistotu na minimum (srov. Šimoník, 1994, Podlahová, 2004, Kalhous & Horák, 1996).

Podlahová (2004, str. 51 – 53) nabízí oblasti, ve kterých by uvádějící učitel mohl začátečníkovi být nápomocen, rozdělené podle rovin učitelské práce:

- seznámení s provozem školy
- pomoc při přípravě a realizaci výuky
- seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy

- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy

Funkce uvádějícího učitele je tedy považována za užitečnou a přínosnou a v její existenci je vzhledem k začínajícímu učiteli spatřována spousta výhod. To ovšem můžeme tvrdit pouze v případě, že pedagog, který funkci uvádějícího zastává, ji plní způsobem nováčkovi přínosným.

4. Problémy začínajících učitelů

U mladého člověka, který ukončí vysokoškolské studium a nastupuje do praxe, dochází k výrazným změnám, jak ekonomickým tak i sociálním. Píšová, Duschinská a kol. (2011) toto období označují za přelomovou životní etapu, během které se mladý člověk osamostatňuje od rodičů, mění bydliště, nebo např. zakládá vlastní rodinu. Všechno jsou to důležité životní změny, které společně s nástupem do prvního zaměstnání mohou člověka v menší nebo větší míře stresovat.

Absolvent práv se zpočátku účastní soudních procesů spíš jako divák, začínající lékař konzultuje se zkušenějším kolegou i zaražené větry. Učitelský elév je naproti tomu vržen do víru veškeré kantorské práce, od vyplňování třídnice až po řešení šikany. Být v takové situaci perfektní je těžké. Mladý učitel, který nastupuje do školy s čerstvým VŠ diplomem, není samozřejmě „hotovým kantorem“. Ačkoli běžně vykonává veškeré činnosti patřící k učitelské profesi, můžeme jen stěží očekávat jejich bezchybný výkon. Jako každý začátečník i začínající učitel rozvíjí své dovednosti a obohacuje zkušenosti postupně (Mazáčová, 2001).

Mazáčová dodává, že výzkumy provedené na velkém vzorku začínajících učitelů ukázaly, že problémy, které si na počátku své profesionální cesty uvědomují, jsou natolik rozdílné, že z nich nelze vyvozovat jednoznačné závěry. Přesto jako nejčastější příčiny problémů a zklamání uvádějí začínající učitelé tyto faktory: *materiální vybavení školy, neukázněné chování, agresivita žáků, nezájem žáků o školu a učení, nízká úroveň znalostí žáků, špatná organizace práce ve škole, problematický vztah rodičů k učitelům, nedobré vztahy mezi učiteli navzájem, nízký nástupní plat* atd.

Veenman (1984) ve své přehledové studii rekapituluje osm nejčastějších problémů, s kterými se začínající učitelé potýkají. Jsou jimi problémy s disciplínou, motivací, respektováním individuálních zvláštností žáků, organizací práce ve třídě, nevhodnými vyučovacími metodami, nedostatečným vybavením, problémy se vztahy s rodiči a problémy s jednotlivými žáky.

4.1 Kategorizace problémů začínajících učitelů

Pfister (2008) kategorizovala zjištěné problémy na základě jejich společných znaků do šesti skupin. Konkrétně se tyto kategorie dotýkají výuky, zdrojů, plošného testování, byrokracie, kolegů a osobních záležitostí.

Výuka – kategorie, do níž náleží frekventovaná skupina problémů spojených s motivací žáků, spravedlivým hodnocením, vedením a řízením třídy, chováním žáků, přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bližkovský a kol. (2000) klasifikují učitelské činnosti dle profesiografie střeoevropského učitele na vyučování, další službu ve škole (pohotovost, dozor), doučovací činnosti, zájmové kroužky, přípravu na výuku, včetně opravy žákovských prací, podíl na správě a samosprávě školy, spolupráci s rodiči, veřejnou činnost učitele, učitelskou agendu a administrativu, vlastní studium a sebevzdělávání.

Dunn (sec. cit. in Cantu a Martinez, 2006) člení problémy začínajících učitelů do čtyř základních oblastí, kterými jsou výukové problémy, organizační problémy, sociální problémy, materiální a technické problémy. Výukové problémy se týkají samotné výuky a do této skupiny náleží především otázky disciplíny a motivace, hodnocení žáků či efektivního využívání různých výukových metod. Organizační problémy souvisí nejen s plánováním a organizací práce učitele, ale i se stavem konkrétních podmínek, ve kterých začínající učitel působí, tedy jaké podpory a vedení ze strany školy se mu dostává. Vztahy s rodiči, s ostatními kolegy a vedením školy, ale rovněž i vztahy s žáky pocházejících z odlišných kulturních zázemí patří do oblasti problémů sociálních. Nedostatek materiálního a technického vybavení náleží do poslední skupiny zmíněných problémů.

4.2 Výukové problémy začínajících učitelů

V této kapitole se chci dotknout jednotlivých oblastí problémů, které mohou potkat začínajícího učitele, jako příprava na vyučování, vlastní realizace vyučování, motivace a kázeň žáků.

Jak bylo již řečeno, pedagog je vystaven spoustě povinností a je zřejmé, že mnoho povinností s sebou může přinést také mnoho potencionálních úskalí, které mohou začínajícího učitele potkat. Vzhledem k tomu, že začínající pedagog je v profesi nový, teprve si tedy musí zvyknout na některé nepříjemnosti života učitele (stresory), ať již jsou specifické pro danou školu nebo jsou obecně rysem učitelské profese (Ježek, 2009).

4.2.1 Příprava na vyučování – plánování

V pracovním řádu pro učitele je stanovena povinnost připravovat se na hodinu. Bez předchozí přípravy by učitel improvizoval, což by zvláště u začínajícího učitele vedlo k nekvalitní výuce. Důležitost přípravy potvrzuje také Kyriacou (1991, s. 31): „Všichni učitelé potřebují mít na začátku vyučovací hodiny určitou představu o tom, co chtějí žáky naučit a jak daná hodina tomuto učení se napomůže.“ Forma této přípravy však není přesně stanovena, neboť každému učiteli vyhovuje jiný způsob přípravy. „Učitel se může připravovat písemně, myšlenkově, psychicky, fyzicky, s využitím techniky, bez ní, podrobně nebo stručně, důkladně nebo zběžně, s nasazením všech svých tvůrčích sil nebo rutinně“ (Podlahová, 2004, s. 64). Častou chybou u začínajících učitelů je podle Vašutové (2002) „předimenzování hodiny“, kdy si učitel během přípravy naplánuje spoustu činností a úkolů, které žáci během vyučovací hodiny nemohou splnit. Na konci hodiny proto učitel zjišťuje, že z jeho přípravy mnoho věcí nestihli.

Kyriacou (1991) uvádí čtyři hlavní prvky, které jsou obsaženy v plánování a přípravě vyučovací hodiny:

- výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována
- výběr činností a rozvržení hodiny – výběr typu a charakteru činností, které budou použity (např. výklad, práce ve skupinách, čtení), pořadí a časové rozvržení jednotlivých činností a výběr všech pomůcek, které budou při výuce použity

- příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít – příprava různých materiálů, vypracovaných vzorových příkladů, kontrola, zda požadované zařízení bylo vyzvednuto z kabinetu a je funkční, organizace uspořádání učebny a příležitostně i nácvik (např. když bude ve výuce použit nový experiment nebo nová ukázka)
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů

Žádný z uvedených prvků spadajících do plánování a přípravy vyučovací hodiny by neměl začínající, ani jiný, učitel opomenout, jelikož dobrá příprava je předpokladem pro realizaci kvalitní vyučovací hodiny.

Dle Mikloviče (1974) začínající učitelé často недоceňují význam písemné přípravy na vyučovací hodinu, úzkostlivě se drží učebnice, probírají učivo, ale nemyslí na cíl. Nedovedou odhadnout přiměřené kvantum poznatků, které lze v hodině probrat, cítí se především učiteli, ale málo vychovateli a hlavní cíl vidí v předávání poznatků.

Šimoník (1994) uvádí překvapující zjištění: začínající učitelé – podle vlastních výpovědí – věnují na přípravu k vyučování minimum času: téměř třem čtvrtinám učitelů postačuje k této přípravě méně než dvě hodiny denně. Přitom stejná skutečnost byla zjištěna již ve výzkumu z roku 1985. Nebyla potvrzena závislost mezi dobou přípravy učitele na vyučování a druhem školy, kde začínající učitel působí, tj. většina učitelů se na vyučování připravovala s vynaložením minima času jak na základní škole, tak na gymnáziích či jiných středních školách. Můžeme zde formulovat tento závěr: „Dlouhodobě je u převážné části začínajících učitelů podceňována příprava na výuku (chybí v tomto směru základy pracovních dovedností z pregraduální přípravy, rady uvádějícího učitele i dostatečná kontrola ze strany vedení školy). Pro oblast pregraduální přípravy v předmětech obecná didaktika a didaktiky předmětů je žádoucí zaměřit přípravu výrazně do oblasti výukových technologií“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 254).

Solfronk (2000) uvádí, že učitel by měl před hodinou přemýšlet nad otázkami: Co bude vyučovat, jaké způsoby výuky použije, jaké použije učební pomůcky, jakou formu organizace použije, jaký bude časový průběh výuky a jakou formu kontroly (reflexe) použije ke zjištění výsledků výuky. Podlahová (2004) ještě tento výčet doplňuje o motivační momenty, jaký

vhodný materiál a metody použít k procvičování a opakování a jaké zadat adekvátní domácí úkoly.

Vaníček (2004) předkládá celkem 5 podrobných bodů přípravy (nejenom) začínajícího učitele:

- a) Stanovení cílů výuky** – nejprve by měl učitel rozhodnout, co bude cílem výuky. Cíl výuky ovšem nelze chápat jako „co má být probráno“. Učitel si potřebuje uvědomit, jaké nové dovednosti má při jeho hodině žák získat, jaké návyky pěstovat. Při stanovení cíle učitel vychází z odrazu minulé výuky, tedy jaká byla podle jeho hodnocení předchozí výuka, zda není potřeba něco procvičit, zopakovat, vysvětlit znovu. Učitel vychází také z relace s rámcovým vzdělávacím plánem (jeho představy a současného stavu naplnění tohoto plánu). Cíle výuky by měly být stanoveny konkrétně, a to především z důvodu, aby si učitel mohl na konci hodiny zkontrolovat, zda byly cíle splněny.
- b) Výběr úloh, aktivit, motivačních příkladů** – jestliže učitel již ví, co bude chtít naučit, bude vybírat příklady, úlohy, aktivity, které zaručují splnění cílů. Vybírá aktivity přiměřené věku žáků, aktivity pestré a smysluplné, ale především vedoucí k zvládnutí nových pojmů, k novým dovednostem. Zároveň při jejich výběru musí uvažovat, jak bude možno zkontrolovat splnění těchto úloh.
- c) Sestavení kurikula hodiny** – má-li učitel vybrány dílčí úlohy a aktivity, sestaví je do časové posloupnosti, některé úlohy vyřadí, stanoví si priority (které aktivity jsou zásadní a „musí“ proběhnout, které pomocné či rozvíjející). Přihlíží k časovému hledisku (pokouší se odhadnout, kolik práce se stihne za hodinu vykonat) a promyslí si motivaci k jednotlivým úlohám (úlohy lze „obalit“ příběhem nebo zdůraznit jejich praktický význam, přizpůsobit jejich zadání tomu, aby dobře motivovaly).

Podstatné v tuto chvíli je znovu promyslet pestrost aktivit (mladší děti by měly častěji střídat styl práce, chvíli poslouchat, chvíli pracovat individuálně, chvíli společně diskutovat). Pestrost přispívá ke zvýšení výkonu. Při sestavení učitel přemýšlí i nad tím, jak hodinu vystupňovat, jak ji celou skloubit a vytvořit jeden vyučovací celek.

Jestliže učitel píše časový rozvrh hodiny, nestačí napsat „co bude předtím a co potom“. Je potřeba si v každé části hodiny uvědomit, co budou dělat žáci. Je vhodné si vytvořit tabulku, jejíž řádky budou časově na sebe navazující části hodiny, do sloupců si učitel

poznamená téma dané části, co dělají žáci, co dělá učitel, použité pomůcky, případně vlastní řeč, kterou chce k dětem vést, a další poznámky.

d) Vytvoření učebních pomůcek – učitel má rozmyšleno, jak hodina bude vypadat. Nyní musí vyhledat, vyrobit, najít a připravit učební pomůcky. Zabývá se tedy přípravou potřebných pracovních souborů, textů, obrázků, tiskne materiály apod.

e) Doladění přípravy – učiteli ještě zbývá rozmyslet si:

- jak provést hodnocení žáků – myslí se jaká kritéria a postupy použije pro hodnocení
- otázku individualizace výuky – někteří žáci pracují rychle, potřebují další úlohy, které nezpůsobí, že rychlí žáci budou více a více v probírané látce „napřed“. Jak uzpůsobit zadání úlohy velmi pomalým nebo absentujícím žákům.
- akce učitele ve zlomových partiích hodiny – zlomové akce jsou takové, kdy učitel mění ráz hodiny, kdy končí jedna aktivita a začíná druhá. Pro tuto chvíli si učitel může „připravit řeč“ – co bude chtít dětem říci
- promyšlení úvodu a závěru hodiny – co řekne učitel na úvod hodiny, jak motivuje žáky pro celou hodinu – žákům se lépe pracuje, když vědí, co je tuto hodinu čeká. Úvod i závěr hodiny má i rituální charakter – žáci se naučí, že nikoliv zvonění, ale učitel končí hodinu.

4.2.2 Vlastní realizace vyučování

V průběhu vyučovací hodiny učitel realizuje svou přípravu na vyučování. V hodině jde o navození učebních zkušeností, při nichž žáci získají požadované dovednosti a vědomosti. Bylo vyvinuto mnoho typů vyučovacích metod a od učitelů se očekává jejich využívání. Učebních postupů, které mohou učitelé použít, existuje dnes široká škála. Kyriacou (1991) vyjmenovává např. výklad, praktická cvičení, používání pracovních listů nebo počítačových her, metody hraní rolí a diskuse v malých skupinách.

4.2.2.1 Motivace a aktivizace žáků ve výuce

Efektivitu jakéhokoliv učebního postupu zvyšuje **motivace žáků**, která ve škole hraje zásadní roli. Motivace ovlivňuje úspěšnost žáka, jeho výkony i rozvoj žákovy osobnosti, je jednou ze základních podmínek efektivního učení. Nedostatek motivace naopak bývá nejčastější příčinou školního neúspěchu (Pavelková, 2002). Začínající učitelé mají často s motivováním svých žáků problémy, což potvrzuje výzkum realizovaný Šimoníkem (1994). Ten na základě svého šetření, které provedl v letech 1990, 1991 a 1992 u 141 začínajících učitelů druhého stupně ZŠ v bývalém Jihomoravském kraji uvádí, že téměř polovina mladých učitelů má problémy v oblasti komunikace s žáky. S motivací žáků mělo problém téměř 60% respondentů a s udržením pozornosti žáků dokonce přes 70% dotazovaných učitelů.

Motivace je oblastí, ve které mladí učitelé tápou. K tomu, aby došlo k realizaci motivovaného chování je nezbytná existence vnitřních motivačních dispozic jedince a podnětů, které tu kterou motivační dispozici aktualizují. Základem úspěchu veškeré pedagogické práce je bezesporu motivace, která žáky aktivizuje, vtáhne do vyučování, a tím má učitel připraveno pole působnosti pro další výukové činnosti. Problémem, nejen začínajících, učitelů je správné a efektivní motivování žáků. Cílem je, aby se žák učit chtěl, aby se o učivo zajímal. Šimoník ve své knize „Začínající učitel“ uvádí 5 motivačních faktorů, které zvyšují u žáků touhu po učení.

1. Praktická využitelnost nabytých poznatků

Mnoho učitelů vyučuje předměty, u nichž žáci nevidí přímou souvislost s praxí. Je tedy nezbytně nutné, aby učitel dobře znal své žáky, protože jedině potom je schopen vytvořit souvislosti s jejich zájmy. A jakmile se učivo týká tématu, které žáky zajímá i mimo školu, je cesta k motivaci zase o něco snazší. S tím úzce souvisí i fakt, že žáci jsou mnohem více motivováni, pakliže jsou v kontaktu se světem mimo školu. Učební praxe, exkurze nebo zahraniční hosté a hosté z praxe mohou dodat učivu smysluplnost a význam.

2. Potřeba dobrých výsledků a zvyšování sebevědomí

Tento motivační faktor můžeme označit za nejsilnější. Je hnací silou vyučování. Je přirozené, že žáky baví věci, které se jim daří. Sebedůvěra dodává vytrvalost a odhodlání, které jsou cestou

k úspěchu. Žák, který při hodině úspěšně splnil to, co měl a byl za to pochválen, bude příští hodinu pozitivně naladěný. Uznáním ze strany učitele žák získá důvěru ve své schopnosti a určitě se dobře prosadí. Mnoho žáků není motivováno právě proto, že nejsou nijak pozitivně oceněni nebo pochváleni. Učitel by proto měl dodržet následující zásady, které nastínil Petty (2004, s. 45):

- „Ujistit se, že žáci vědí, co a jak mají přesně dělat, pomoci jim, kdykoli to budou potřebovat
- Některé úkoly musí být jednoduché, rychle zvládnutelné a provázané s praxí. Tyto úkoly pak mohou splnit všichni žáci. Složitější úkoly by měly zaměstnat ty nejschopnější z žáků.
- Nešetřit chválou a jinými formami ocenění, když některý žák dosáhne jakéhokoli úspěchu. Chválit žáky průběžně, pravidelně za obvyklé úspěchy. Ocenění by mělo následovat co nejdříve po dokončení práce "

Z výše uvedených zásad vyplývá, že zadávané úkoly by měly být pro žáky zvládnutelné, ale závažné zároveň. To je oblast, ve které začínající učitel přirozeně tápe. Není ještě schopen přesně odhadnout úroveň úkolu přiměřeně k úrovni žakových znalostí. Mnoho začínajících učitelů zadává příliš složité úkoly. Je nutno pečlivě pozorovat žáky. Důležité je, za jak obtížný pokládají úkol žáci, ne učitel!

3. Potřeba příznivé reakce od spolužáků a učitele

Někteří žáci mohou být motivováni tím, že chtějí být učitelem akceptováni. Je to dané především dobrým vztahem mezi učitelem a žáky. Žáci také chtějí být uznáváni svými spolužáky, nebo jsou rádi považováni za úspěšné. Silným motivačním faktorem jsou tedy soutěže, problémové úkoly zadávané třídě nebo hry. Se soutěží je nutné zacházet opatrně, přílišná konkurence je také na škodu. Učitel zásadně nesmí tolerovat vysmívání, vyzdvihování chyb druhých a podobné nešvary. U každého žáka musí převládat pocit, že „to dokáže“. Učitel by nikdy neměl výkon žáka zesměšňovat, a to ani v legraci.

4. Potřeba vyhnout se nepříjemným důsledkům, které následují po nepřipravenosti na hodinu

Pro zajištění dobré úrovně edukačního procesu jsou důležité procvičovací a opakovači testy. Tyto testy mají významnou motivační funkci. Není třeba žáky „děsit a stresovat" výhružkami. Ale účinek předem ohlášeného testu je nenahraditelný. Všichni žáci vesměs tvrdí, že se „nenačili", ale není to vždy pravda. Už jen skutečnost, že testy provádí učitel pravidelně, je vede k tomu, že se budou více snažit. Špatně napsaný test může motivovat jen tehdy, když žák věří tomu, že příště uspěje. Trvalý neúspěch naopak demotivuje. Ohlášené termíny je třeba důsledně dodržovat.

5. Probouzení zájmu a zvědavosti žáků - zajímavé vyučování

Je evidentní, že žáci jsou tím více motivováni, čím je vyučování zajímavější a zábavnější. Někteří učitelé mají přirozený talent udělat vyučování zajímavým, většina začínajících učitelů se tomu však pracně učí. Po absolvování pedagogické fakulty převládá u mladých učitelů jakási „nesmělost" ve využívání moderních vyučovacích metod. Je to možná dáno nedostatkem zkušeností, který začátečníka zpočátku omezuje. Aby si byl „jistý", tak raději použije klasickou metodu výkladu či přednášky, než by se pouštěl do některé z více „aktivizujících" vyučovacích metod. Někteří začínající učitelé se naopak s nadšením pustí do neobvyklých vyučovacích metod.

Pro žáka má význam být akceptován kolegy a učitelem (potřeba sounáležitosti), úspěšnost v učení (tedy potřeba uznání) a v neposlední řadě tvořivý a osobnostní vývoj (seberealizace). To jsou nejdůležitější složky, které musí jak začínající, tak jakýkoli jiný učitel znát. Na tyto oblasti je nutno se zaměřit, pakliže chceme motivovat žáky. Psychologové jako Carl Rogers (Petty, 2004, s. 50) zdůrazňují, že "*...učení není to, co je na žácích prováděno, ale to, co žáci sami provádí...*" Mnoho žáků (zejména těch s horšími výsledky) se domnívá, že k tomu, aby se něco naučili, stačí, aby byli na vyučování přítomni, splnili zadané úkoly. Poté očekávají, že se automaticky látku naučí, opak je však pravdou, úkolem učitele je **aktivizace žáků**. Třída klímbajících žáků se totiž mnoho nenaučí. Podle Pettyho (2004) „*...je možno aktivní přístup k učení podpořit:*

- Diskuzí s žáky o podstatě učení
- Vytvořením činnosti, při nichž si budou práci sami opravovat a kontrolovat, (nebo vzájemně mezi sebou)
- Zadáním úkolu, aby se alespoň některá témata naučili zcela sami z učebnice
- Užitím metody objevování experimentování
- Užitím metody zkušenostního učení

Důležitý je učitelův přístup, který by se měl odehrávat v rovině „pomocníka, průvodce“. Žáci musí sami převzít zodpovědnost za vlastní učení. Žáci si stanoví vlastní cíle (s tím jim může učitel pomoci), sami řídí své učení. Učitel se pak musí chtít nechtít smířit s tím, že žáci na něm nebudou tak závislí, ale že se budou snažit osamostatnit.

Kyriacou (1991) vyjmenovává **zásady pro realizaci a řízení kvalitní vyučovací hodiny**: učitel jedná jistě, uvolněně, účelně a vzbuzuje svým chováním u žáků zájem o výuku; výklad a vysvětlení učitel podává jasně, formou odpovídající potřebám a úrovni žáků; učitel klade otázky různého typu a rozmanitě šíře, vyvolává všechny žáky ve třídě; k podpoře učení žáků používá učitel širokou škálu vhodných učebních činností; žáci se na hodině aktivně podílejí a dostávají příležitosti organizovat svou vlastní práci; učitel dává najevo respekt k myšlenkám a názorům žáků, podporuje jejich vyjadřování a další rozvíjení; práce zadávaná žákům je přiměřená jejich potřebám; materiály a pomůcky jsou používány účelně; začátek hodiny je hladký a rychlý, navodí kladný postoj žáků vůči činnostem, které budou v hodině následovat; daří se udržet pozornost žáků, jejich zájem a zapojení do činností; učitel během hodiny pozorně sleduje postup žáků i jejich pokroky v práci; žákům je poskytována konstruktivní a užitečná zpětná vazba, aby byli povzbuzeni k další práci; přechody mezi jednotlivými činnostmi jsou hladké; čas věnovaný jednotlivým činnostem je dobře rozvržen; spád a tempo výuky se v průběhu hodiny přizpůsobují a udržují na odpovídající úrovni; v případě potřeby učitel průběžně modifikuje plán výuky; závěrečné fáze vyučovací hodiny jsou dobře využity.

4.2.2.2 Komunikace

Dobré jazykové, prezentační a sociálně-komunikativní dovednosti učitele jsou předpokladem pro vykonávání pedagogické profese. Pařízek (1988) uvádí, že největším problémem v

pedagogické komunikaci začínajících je spisovná mluva, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování. Miklovič (1972) se ke komunikaci začínajících učitelů vyjadřuje takto: „Jejich jazykový projev často postrádá logickou a termínovou správnost, návaznost a přiměřenost. Pokyny nebo požadavky na žáky jsou velmi obecné (kusé, stručné), žákům nejasné, nepřiměřené jejich chápavosti. Nezjišťují, zda žáci jejich požadavkům nebo pokynům rozumějí.“

Tím, jak učitel se svými žáky komunikuje, dává najevo svou profesionalitu. Komunikace je projevem určitého chování učitele, který žáci při vyučování plně vnímají. Mimo jiné i komunikace podmiňuje významně kvalitu vyučování, protože pomocí komunikativních prostředků učitele realizuje své didaktické záměry. Učitel komunikuje s žáky takovým způsobem, aby pozitivně ovlivňoval atmosféru a celkové klima třídy při vyučovacím procesu. Učitelovo kultivované vyjadřování a jeho celkový projev, jak píše J. Vašutová (2007), je vzorem pro chování žáků k němu samému, ale i pro chování mezi žáky. Dále autorka píše, že je několik způsobů jak komunikovat:

- verbálně, slovně (ústně, písemně)
- nonverbálně (mimika, gesta)
- činem

Všechny uvedené způsoby komunikace učitele by měly být pro žáky srozumitelné. Pedagogická komunikace učitele musí mít určité kvality, aby bylo dosaženo komunikačního cíle. Nelešovská uvádí několik pravidel, která by měl učitel dodržovat, aby žáci správně porozuměli předávaným informacím:

Pravidla pro správnou pedagogickou komunikaci učitele: (Nelešovská, 2005)

- obsah informace musí být přijatelný pro žáky daného věku, věcný, správný
- užití běžné, hovorové formy spisovného jazyka
- kultivovanost jazyka
- správná technika mluveného projevu

- odstranění nedostatků řeči učitele
- vhodné tempo řeči, dynamika, intonace, pauzy aj.
- kladný přístup k probírané látce
- emocionálnost v rámci mezí
- vhodná míra gestikulace, mimiky a dalších výrazových prostředků nonverbální komunikace (odívání, postoje, pohyby těla, chování, držení těla aj.)

Podle Gavory (2005) je komunikace mezi žáky a učitelem z velké míry ovlivněna pravidly komunikace ve třídě. Tato pravidla, jež jsou částečně kodifikovaná a konvenční, nastiňují chování žáků a učitele v různých komunikačních situacích. Z tohoto hlediska lze spatřovat jejich význam pro organizaci práce ve třídě, neboť napomáhají usměrňovat řadu činností, pro něž je nezbytná dělba práce, kooperace a koordinace. Pravidla rovněž zajišťují dominantní postavení učitele jako osoby vedoucí komunikaci s vyššími pravomocemi, než mají ostatní komunikující, kterými jsou v tomto případě žáci.

4.2.2.3 Kázeň ve výuce

Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Pro začínající učitele může být velmi obtížné, autoritu zvládnout. Nikdo je totiž autoritu nenaučí. Vše záleží pouze jen na nich samotných, jak se s tímto úkolem poperou. Nekázeň žáků je většinou spontánní a nikdy nelze dopředu říci, jak se u toho a toho žáka projeví. Učitel by tedy měl být pohotový a flexibilní a měl by si vědět rady v každé situaci. Je velmi pravděpodobné, že ne všechny děti budou vždy trpělivě a poklidně naslouchat výkladu a je na učiteli, jakou strategii zvolí. Pro budování své autority by měl učitel jednat jako ten, kdo má právo třídit a rozhodovat, měl by dávat najevo, že předmět ovládá a dovede ho i naučit, měl by umět uspořádat hodinu tak, aby měla svižný začátek, aby její průběh měl spád, aby žáci byli zapojováni do učebních činností a hlavně aby byla stanovena pravidla chování žáků v hodině. Měl by také umět řešit účinně a spravedlivě situace, které v průběhu hodiny nastávají. Učitel by měl sloužit jako vzor hodný k následování. (Kyriacou, 1996)

Podlahová (2004) upozorňuje, že kázeň žáků se nemusí shodovat se vzpomínkami na kázeň v době, kdy chodil do školy sám začínající učitel. Chování žáků i způsob komunikace se změnil. Udržování kázně ve vyučování představuje pro mladého učitele jeden z nejnáročnějších úkolů. O nekázní žáků hovoří ve své publikaci také Bendl (2005), který označuje kázeňské problémy za jeden z hlavních stresorů jak žáků, tak učitelů. Kázeň podle něj představuje jeden ze základních cílů výchovy, považuje ji za důležitý předpoklad efektivního učení i bezpečnosti žáků.

Za nejběžnější projevy porušování kázně během hodiny Podlahová (2004) pokládá neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení, mluvení bez vyzvání, hlučnost, neposlušnost, podvádění, pokřikování na spolužáka, dopisování si s kamarádem, činnosti nesouvisející s vyučováním, nevhodné poznámky, zesměšňování učitele atd. Příčinou vzniku nekázně může být podle autorky sám učitel (mluví nezajímavě, monotónně, setrvává dlouho u jednoho tématu, obrací se jen na některé žáky, nekontroluje a nehodnotí průběžně činnost žáků, hodina nemá spád a organizaci), učební činnost (nepochopitelná, nezajímavá, příliš obtížná), sociální aspekty (rodina a vrstevníci neuznávají vzdělání jako hodnotu, snaha přitáhnout pozornost učitele a prosadit se v kolektivu třídy), emoční a fyziologické důvody (hyperaktivita žáka, lehká mozková dysfunkce, únava, nemoc, školní nezralost, špatný vztah k učiteli nebo k předmětu), důvody plynoucí z prostředí (hluk z ulice, zima, horko, příliš mnoho žáků ve třídě) nebo také příčiny vyplývající z žákovy osobnosti a jeho vztahu k učení (neschopnost splnit úkol, nízká úroveň myšlenkových operací, špatný postoj k učení).

Nekázní je nutné předcházet, což začínajícím učitelům činí větší či menší potíže. Podlahová (2002) ve své publikaci uvádí výčet úkonů, které lze označit za prevenci nekázně:

- vytvořit pozitivní klima ve třídě a dobrý plán vyučovací hodiny
- průběžně kontrolovat a hodnotit činnosti žáka
- začlenit žáka do práce
- udržovat kompaktnost a kontinuitu vyučovacího procesu – všichni společně
- motivovat, aktivizovat a povzbuzovat zájem žáka
- uvědomit si, že v některých případech je mluvení žáků mezi sebou prospěšné
- je-li mluvení moc, změnit prostorové uspořádání, metodu, činnost
- respektovat, že při skupinové výuce je nutná jiná kvalita kázně
- při kladení otázek nejprve položit otázku všem, až poté vyvolat jednoho žáka

- respektovat, že kdo se zeptá, nemusí být ještě drzý
- požadavky na žáky formulovat srozumitelně
- všímat si projevů neúcty a nekázně, včas dát najevo nespokojenost s tímto chováním
- je-li to nutné, přesazovat žáky
- neztratit nervy – impulzivní jednání a křik nic neřeší
- projevit žákovi úctu a akceptovat jeho osobu
- nemstít se žákovi trestem nebo známkou
- zaměřit se na kladné rysy a prvky v chování žáka
- chválit žádoucí chování

Zvládání kázně souvisí také s autoritou učitele, která je podle Kotrby a Laciny (2011) závislá na jeho společenské a odborné pověsti, charakterových a morálních vlastnostech a řídicích schopnostech. S tím souhlasí i Vašutová (2002), ve své publikaci dělí autoritu na formální a přirozenou. Formální autorita vyplývá z role učitele ve vyučování, má ji i začínající učitel. V tradiční škole je zdůrazňována, v alternativních školách, kde je uplatňováno partnerství učitele a žáka, má pouze malý význam. Přirozenou autoritu si učitel musí získat vlastním úsilím. Někteří učitelé ji mají „danou“, jiní si ji budují několik let. „Mít přirozenou autoritu znamená získat si úctu a uznání svých žáků do takové míry, že se překrývá s autoritou formální“ (Vašutová, 2002, s. 33). Začínající učitelé by tedy měli ke svým žákům, k výuce i k celému svému působení ve škole přistupovat tak, aby si tuto přirozenou autoritu vybudovali.

4.2.2.4 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Nově příchozí pedagog může být také zaskočen přítomností handicapovaného žáka nebo žáků ve výuce. Jejich integrace do škol nebyla v minulosti běžná, proto jak uvádí Podlahová (2004), začínající učitel se s ní proto často nesešel ani jako žák. Takováto integrace je nesporným pozitivem pro žáky postižené i nepostižené (Obst, 2002). Postižení žáci si tak osvojují mnoho způsobů sociálního chování pozorováním a napodobováním vrstevníků a naopak nepostižení žáci se mimo jiné naučí s postiženými komunikovat, vypěstují si větší citlivost pro druhé a naučí se druhým pomáhat. Nevýhody jsou ale podle Obsta (2002) spatřovány ve zvýšených nákladech na vzdělávání postižených žáků v běžném prostředí, také ve zvýšených nárocích na

práci učitelů či v nárůstu administrativy. Podlahová (2004) upozorňuje na to, že příprava učitelů s tímto jevem zatím dostatečně nereflektuje a vzhled začínajících učitelů do speciální pedagogiky je tak minimální.

Pro učitele představuje vzdělávání integrovaného dítěte "úkoly navíc", nad rámec „běžné“ práce učitele základní školy, jedná se o další nároky na přípravu, vzdělávání a schopnost individuální práce s dítětem. Učitel pravděpodobně bude více využívat skupinové práce dětí, zavádět netradiční způsoby výuky, dělit hodiny na dílčí úseky. Nutný je také individuální přístup a diferenciacie práce pro integrovaného žáka. Učitel bude muset pro vyučování upravit rozložení žáků ve třídě, upravit lavice a pracovní místa a prostor pro odpočinek. To vše je obtížné i pro učitele experta, natož pro nováčka ve školství (Vítková, 2004).

4.2.3 Hodnocení žáků

Velmi složitým prvkem ve vyučování je **hodnocení žáků**. Jedná se o neoddelitelnou součást činností učitele, která může povzbuzovat žáka ke kvalitnímu výkonu, může ale také přispívat k nepochopení až nepřátelství (Kolář & Šikulová, 2009). Podle Vašutové (2002) kvalitní hodnocení žáků vyžaduje zkušenosti, pro začínajícího učitele je tato činnost obtížná. Školní hodnocení, jeho subjektivita a objektivita jsou často diskutovaným tématem vyvolávajícím zájem učitelů, žáků i jejich rodičů. „S hodnocením žáků byly a jsou stále spojeny pochybnosti, zda je toto hodnocení pravdivé, nezkršené, zda vyjadřuje to, co vyjadřovat má“ (Kolář & Šikulová, 2009, s. 96). Podlahová (2002) uvádí, že kromě písemných prací a ústního zkoušení, může učitel žáka hodnotit např. také na základě pozorování žáka a sledování jeho výkonů při vyučování.

R. Čapek (2008) uvádí, že ve školách převažuje hodnocení známkou. Známkování je upřednostňováno, protože je pro rodiče a žáky rychlou a přehlednou informací o výkonu. Stang, Miková (2004) definují slovní hodnocení jako komplexní hodnocení rozvoje osobnosti žáka a týká se vyučovacího procesu, vztahů, spolupráce, kompetencí, vlastností. Slovní hodnocení posuzuje žáka ve vlastním vývoji a je konkrétním slovním vyjádřením o žákově dosažené úrovni ve vztahu k cíli vyučování. Mezi učiteli je možné najít ty, co preferují

hodnocení známkou i ty, kteří uplatňují slovní hodnocení výkonu žáka. Pro obě formy mají svá odůvodnění:

- Známkování je jednodušší, přehlednější, ale jsou si vědomi jeho nevýhod.
- Slovní hodnocení je spravedlivější vůči žákovi a postihuje rozvoj jeho osobnosti

Ať se učitel snaží sebevíc a řídí se svým nejlepším vědomím a svědomím, stále zůstává jen lidskou bytostí, jež se občas nechá strhnout lavinou emocí. Začátečníci se nejčastěji potýkají s formami hodnocení. Neumějí klást správné otázky při daném zkoušení, mají tendenci vědomosti a výkon žáků přeceňovat nebo naopak podceňovat. Postupy pro hodnocení jsou často časově příliš náročné pro učitele, ale i žáky. Správnou diferenciaci žáků si osvojí až na základě zkušeností v praxi, a proto je tu riziko toho, že pokud je žák ze strany učitele vystaven pocitu, že neplní očekávaný standard, může dojít k demotivaci a k postupnému znechucení problémového předmětu, a dokonce zhoršení prospěchu, říká Kyriacou (2004). Jak mimo jiné zdůrazňuje Vašutová (2002), v současné době se velké požadavky na učitele kladou v individuálním přístupu k dětem se speciálními potřebami, s tím jde ruku v ruce i individuální způsob hodnocení, což především začínajícím učitelům situaci velice ztěžuje.

Chyby v hodnocení jsou většinou způsobeny vstupem subjektivního faktoru do procesu hodnocení. Za správné hodnocení je považováno to, které žákovi pomáhá. Špatné je to, které mu ubližuje nebo ho poškozuje. Chybné hodnocení má za následek chybné pedagogické jednání pedagoga. Vznikají záporné reakce žáků a dochází k nabourání vztahu žáka a učitele. Správné hodnocení vystihuje podstatu žákova výkonu a procesů, které k výkonu směřovaly. Vystihuje také situaci žáka, jeho stav, jeho tendence, aspirace a pracovní nasazení. Subjektivita hodnocení spočívá například vtom, že učitel se při hodnocení dopouští vědomě, či nevědomě určitých chyb a chybných postupů.

Podle Zdeňka Koláře (2005) můžeme chyby v hodnocení rozdělit do tří základních skupin:

- chyby metodologického charakteru
- chyby související se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti
- chyby vyplývající z postoje orientace učitele

K chybám metodologického typu dochází u začínajících učitelů často, protože ještě nemají hodnocení žáků pevně „naučeno“, a často tak vynakládají spoustu sil na to, aby hodnocení proběhlo správně. K těmto chybám může podle Koláře (2005) docházet tehdy:

- „jestliže učitel nebere v úvahu při hodnocení žáka zákon o vzájemné souvislosti jevů, tj. hodnotí žáka, vyslovuje hodnotící soudy o dosažených výsledcích bez poznání příčin, podmínek a souvislostí
- jestliže nerespektuje skutečnost, že se žákovy kvality mění, že se žák vyvíjí, tzn., že hodnotí žáka na základě jednorázového prověření nebo hodnotí momentální výkon bez ohledu na předcházející stav
- jestliže nerespektuje teorii diferenciací, tzn., že hodnotí bez ohledu na rozdíly mezi žáky, na rozdíly v individuálních cílech, prostředcích a podmínkách jejich učení
- jestliže nemá dostatečně konkrétně stanovená hodnotící kritéria, tzn., že nemá jasně formulováno to, co bude ve výkonu hodnotit, na co bude zaměřovat svou pozornost a hodnotí výkon žáka podle obecného dojmu, který na něj výkon udělal.

Co se týká druhé kategorie, tedy chyb souvisejících se specifickými vlastnostmi učitelovy osobnosti, ty se odvíjí buď od pedagogovy přílišné shovívavosti a z toho vyplývajícího nadhodnocování žáků, nebo od jeho přísnosti. Někdy se setkáme s tím, že začínající učitel má tendenci k průměru, je extrémně nesmělý a nerozhodný, tak hodnocení řeší tzv. „zlatou střední cestou“. Další případ je situace, kdy učitel hodnotí příliš „černobíle“, pozitivní prvky výrazně vyzdvihuje a negativní hodnotí jako horší, než ve skutečnosti jsou. Někteří učitelé mají sklony promítat svůj vlastní psychický stav do žákova hodnocení, žák potom podléhá momentálním náladám a komplexům učitele. Častým problémem začínajícího pedagoga je, že se zpočátku své pedagogické činnosti není schopen vcítit do žákovy situace. Je silně ovlivněn výukou na VŠ, a proto často nezohledňuje situace, kdy žák něčemu nerozumí nebo nechápe předkládaný pojem.

Chyby začátečníků související s hodnocením jsou nedílnou součástí pedagogických začátků každého učitele. Důležité je, aby byl začínající učitel schopen sebereflexe a zhodnotil svoje výkony, ať už negativně, či pozitivně. Přínosné jsou v těchto případech zejména rady zkušenějších kolegů, kteří již mají letitou zkušenost s hodnocením žáků. Je efektivní nechat se v jistých oblastech inspirovat. Takovou oblastí je třeba tvorba testů (zejména se to týká jejich

obsahu a rozsahu), písemných prací, zadávání úkolů a z toho vyplývající hodnocení těchto činností.

4.3 Jiné problémy začínajících učitelů

Jiné problémy začínajících učitelů zahrnují především problémy nevýukové, tedy především *problémy organizační, sociální, materiální a technické*. Současně je třeba uvědomit si, že i tyto druhy problémů souvisejí s výukovými problémy a mohou se s nimi i vzájemně ovlivňovat.

4.3.1 Organizační a sociální problémy

- a) **Administrativní činnost** - Jedna z nejneoblíbenějších součástí práce třídního učitele. Bohužel je nutná a pečlivě sledovaná školskými úřady. Učitel se stává spíše takovým úředníkem a má na starosti následující dokumenty: *Třídní knihu*, do té musí každý den pečlivě zapisovat všechny vyučovací hodiny, co bylo tématem na těchto hodinách a pořadí hodiny. Dále kdo chyběl na které hodině a každý týden vést o těchto absencích přehled, a to včetně důvodu těchto absencí. *Třídní výkaz* se týká třídy jako celku. Obsahuje jmenný seznam žáků, jejich prospěch, zájmové kroužky, učební dokumenty atd. Třídní výkaz je vlastně úřední dokument, který se archivuje po dlouhá léta (45 let). *Katalogové listy*, které obsahují přehled o prospěchu jednotlivých studentů. V těchto listech se shromažďují veškeré důležité údaje týkající se přihlášek ke studiu, protokolů zkoušek, záznamů o kárných řízeních, výsledků soutěží atd. Vysvědčení, které nejlépe vystihuje vzdělávací výsledky studenta. Vyplňuje se dvakrát do roka, na základě záznamů učitelů jednotlivých předmětů v katalogových listech. *Zprávy pro jednání pedagogické rady*, jsou připravovány třídním učitelem zpravidla dvakrát do roka a měly by obsahovat stručné informace o prospěchu a chování třídy i jednotlivců, o počtu zameškaných a neomluvených hodin, kázeňských trestech a způsobech jejich řešení.
- b) **Informační činnost**. Získané informace z předchozích činností by byly zbytečné, kdyby se s nimi dál nepracovalo, protože slouží hlavně k poznávání žáků a z něj vyplývajících opatření a kroků. Některé informace je nutné zveřejnit, protože třídní učitel má morální a faktickou povinnost: Informování rodičů, zejména pokud dojde ke zhoršení prospěchu

nebo problémů v chování. Kontaktování rodičů se může uskutečnit pomocí žákovské knížky, telefonickým rozhovorem, osobní návštěvou, doporučeným dopisem, na třídních schůzkách nebo na konzultačních hodinách. Někdy může být kontakt s rodiči obtížný, zvláště pokud není snaha z jejich strany, ale pokud se kontakt uskuteční, je důležité myslet na to, že rodiče nemohou plně nahradit vyučovací činnost učitele a dohánět například neprobranou látku. Výsledkem kontaktu by měl být hlavně společný návrh k vyřešení daného problému, a to jak k tomu obě strany přispějí. Informování ostatních pedagogů o školních a osobních problémech žáků, o závažných skutečnostech týkajících se třídy a jednotlivých žáků, například o lékařských vyšetřeních či nálezech z psychologické poradny. Hlavně by mělo jít o komunikaci za účelem nalezení účinného postupu. Informování třídy o organizaci školního roku, o rozvrhu a jeho změnách, o potřebných učebnicích, o zasedacím pořádku, o školním řádu, o bezpečnostních předpisech, atd. Koordinování všech druhů zkoušek ve třídě, ať už se jedná o opravné, rozdílové či komisionální (Podlahová, 2004).

4.3.2 Materiální a technické problémy

Materiální a technické problémy začínajících učitelů jsou těsně spjaty s otázkou vybavenosti školy didaktickou technikou a jiným materiálním zabezpečením. Podlahová (2004) připomíná, že míra vybavení školy je ovlivněna celkovou úrovní školy a manažerskými schopnostmi ředitelů. Výsledkem nedostatečného vybavení může být například omezený přístup k počítačům či k jiným didaktickým pomůckám, omezení možnosti kopírování, celkový nedostatek kancelářských potřeb.

Z výše uvedených poznámek vyplývá, že začínající učitelé se ve své práci setkávají a potýkají s řadou profesionálních problémů. Nastíněné problémy nastupujících učitelů však nemají své kořeny pouze v nedostatecích učitelské přípravy. Současný učitel, a nejen začínající, se potýká mimo jiné s nízkou prestiží učitelského povolání, s podceňujícím vztahem části rodičů i žáků k hodnotě vzdělání, tedy i ke škole a učitelům, a také s nedostatečným finančním ohodnocením, častou únavou, hlasovým opotřebením a s velkou mírou stresu a odpovědnosti. Některé nesnáze vyplývají i z prostředí uvnitř školy – rivalita, rutinérství a nedostatek pochopení

starších, také nedostatek podpory začínajícího učitele ze strany vedení školy, množství problémových žáků apod.

4.3.3 Sebereflexe v práci začínajících učitelů

Otázkou sebereflexe začínajících učitelů se podrobně zabývá Vlastimil Švec ve své stati s názvem „Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů“. Stať byla uveřejněna roku 1997 v časopise *Pedagogická orientace*'2. Studie se zabývá využitím seberefektivních deníků u začínajících učitelů cizích jazyků. Autor chápe profesionální sebereflexi jako vnitřní dialog učitele a navrhuje typologii seberefektivních otázek. Dle Švece se sebereflexe stává v zahraničí stále významnějším fenoménem v učitelské přípravě. Jinak je tomu ale v dalším vzdělávání a samostudiu učitelů. Za závažné považuje Švec využití sebereflexe v profesionálním rozvoji mladých učitelů.

Profesionální reflexí rozumíme zamýšlení se učitele nad jednotlivými fázemi jeho učitelské činnosti (týká se to např. učiva, metod, forem výuky, komunikace s žáky, vztahu k žákům atd.). Součástí by měla být i reflexe nad tím, jak učitel jednal s rodiči žáků. Profesionální reflexe by měla vést učitele ke změnám v jeho myšlení a chování - je tedy tzv. vnitřním dialogem. Učitel si podle Švece (1997, s. 2) uvědomuje:

- „svoje pedagogické myšlení (jak hodnotí žáky, jak rozvrhuje učivo a jaké používá metody)
- postoje (ke škole, k vzdělávacím programům, žákům, třídám, kolegům ve sboru, rodičům atd.)
- způsoby jednání s žáky (také s rodiči, s kolegy v běžných situacích, ale především v těch problémových)
- emoce (jak učitel prožívá pedagogickou komunikaci s určitými žáky, v konkrétních třídách, co mu dělá radost a co ho naopak trápí) "

Vnitřní dialog učitele probíhá většinou při přípravě výuky, v průběhu problémových situací, nebo při zpětné analýze a hodnocení výuky. Autor stati uvádí 4 základní kategorie seberefektivních otázek:

1. popisné otázky, **umožňující popsat a verbalizovat** - svoje uvažování o žácích, metodách, komunikaci, postojích atd. Jde o otázky typu: *„Co považuji vdaném učivu za klíčové? Co a jak by si měli žáci osvojit? Co u svých žáků především oceňuji? Na čem u žáků trvám? Jaké metody považuji v konkrétní třídě za vhodné? Co si myslím o rámcových vzdělávacích programech? Co na nich oceňuji? Jaký je můj vztah k třídě 3. A? Jaký je můj vztah ke kolegyni XY, která má stejnou aprobaci? Co jsem v kritické situaci prožíval/a ve třídě 6. B? Co jsem pociťoval při rozhovoru s žákem XY, který byl hrubý? Co mi dnes udělalo ve třídách radost? Jak žáci reagovali?“*
2. hodnotící otázky, **směřující k hodnocení úvah, názorů, postojů a způsobů jednání**, např.: *„Co je v mém pojetí výuky progresivní? Je můj postoj k žákovi XY oprávněný? Zachoval/a jsem se v této situaci správně? Nebyl můj postoj vyhrcočený?“*
3. kauzální otázky, **vztahující se k odhalení příčin, zdrojů a důvodů pedagogického myšlení učitele**, např.: *„Jak to, že se k žákyni XY chovám takto? Proč jsem dnes jednal takto? Co mě k tomuto jednání vedlo?“*
4. rozhodovací otázky, **podněcující ke změně uvažování, postoje, názoru a způsobu jednání**, např.: *„Co musím dělat proto, aby...? Jak bych jednal v této situaci podruhé? Co potřebuji k tomu, abych lépe vycházel se třídou 7. C?“*

Proto, aby tyto vnitřní otázky byly užitečné a účelné, je potřeba, aby byl učitel k sebereflexi vnitřně motivován a měl by disponovat sebereflektivními dovednostmi (hodnotit své výkony, hodnotit své pedagogické myšlení, postoje, jednání). Dále by měla následovat nějaká odezva ve formě reakce žáků, kolegů, rodičů apod. Aby profesionální reflexe měla kýžený efekt, je účelné vyjadřovat výsledky vnitřního dialogu v písemné podobě. Toto může probíhat formou tzv. sebereflektivních deníků, které umožňují buď chronologický záznam učitelových sebereflexí, nebo seznam reflexí vztažených k určitému problému. Švec prováděl průzkum u studentů pedagogických fakult a u začínajících učitelů. Mě zajímá především druhá skupina. Švec uvádí hodnocení významu sebereflexe začínajícími učiteli. V diskuzi začínající učitelé uváděli, že jim psaní sebereflektivních deníků umožňovalo *zamýšlet se nad prožitým dnem ve škole, znovu si vybavit problémové situace apod.* Dále se zmiňovali, že deník učitelé pomůže *uvědomit si, co se učitelé ten den povedlo, řešit své jednání ve třídě.* Zpětné pročítání deníku *pomáhalo učitelům ve sledování vývoje vztahu k žákům a vývoje třídy jako takové.* Začínající

učitel se samozřejmě po příchodu do školy učí především ze svých zkušeností. Nejcenější jsou pro něj zkušenosti získané při spolupráci s uvádějícím učitelem nebo se zkušenějším kolegou (např.: vzájemnými hospitacemi, flexibilním napodobováním atd.). Zkušenosti jako takové nejsou zárukou přínosu. Reflektivní učitel je schopen tyto zkušenosti verbalizovat, hodnotit a poté z nich vyvozovat závěry, které umožní profesionální rozvoj. Zjednodušeně lze proces vedoucí od sebereflexe ke změně rozložit do několika kroků:

1. motivace změnit a zdokonalit svoje chování - osvojit si nové vyučovací metody, účelněji řešit problémové situace či aktivizovat efektivněji žáky
2. analýza a zhodnocení vlastních dosavadních zkušeností a postupů
3. srovnávání výsledků sebereflexe s doporučením uvádějícího učitele nebo s určitým pedagogickým vzorem
4. vytvoření plánu změny na základě tohoto srovnání
5. realizace změny se zpětnou vazbou

Otázkou zůstává, kolik učitelů je skutečně schopno takto pečlivé sebereflexe. Mnohdy k sobě začínající učitelé nejsou příliš kritičtí a chyby, které dělají, si neradi přiznávají, natož, aby je diskutovali s kolegy. Ale po nějaké době si začnou své nedostatky uvědomovat a to je správný čas, kdy mají možnost zlepšovat a zdokonalovat své pedagogické dovednosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkumné šetření

5.1 Cíle, úkoly a charakteristika výzkumu

Cílem výzkumného šetření, jako potažmo celé mé diplomové práce, je identifikovat klíčové problémy začínajících učitelů. Výzkum je orientován jak kvalitativně, tak kvantitativně. První část výzkumného šetření je zaměřena na sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření a na následnou interpretaci výsledků. Druhou část výzkumu tvoří hloubkové rozhovory vedené se začínajícími učiteli. Třetí, závěrečná část je věnována mé vlastní introspekci, sebereflexi. Řešení výzkumného problému předcházelo studium informačních zdrojů.

Na základě prostudované literatury byl sestaven dotazník, který obsahuje celkem 20 otázek. Cílem šetření bylo zjistit, s jakými pedagogickými činnostmi mají začínající učitelé potíže a naopak s kterými činnostmi problémy nemají. Kdo je to podle nich kvalitní učitel, co byl pro ně při vstupu do nové profese největší šok a věnuji se zde i otázce uvádějícího učitele. Dotazník obsahuje jak otázky otevřené, tak otázky uzavřené. Otevřených otázek je celkem 11, při vyhodnocování byla data nejprve kategorizována, ve druhé etapě se prvotní kategorie dělily do menších celků. Dotazník byl sestaven pro začínající učitele, kteří vyučují na různých typech škol po celé České republice prvním až pátým rokem. Dotazník zodpovědělo celkem 48 začínajících učitelů, z toho 46 žen a 2 muži. Z větší části se jednalo o učitele, kteří učí na 1. stupni základní školy (celkem 20 respondentů). Dále se jedná o učitele učící v mateřské škole (11 respondentů). Na jiném typu školy učí celkem 11 respondentů (většinou jde o kombinaci 1. a 2. stupně – 4 respondenti, 1. stupně a mateřské školy – 2 respondenti, o jazykovou školu – 1 respondent, školní družinu – 1 respondent, VOŠ – 1 respondent, dětský domov se školou – 1 respondent a výuku dětí v domácnosti – 1 respondent). Celkem 3 z dotazovaných učí na střední škole, méně učitelů učí na druhém stupni ZŠ (celkem 2) a vyplněný dotazník mám i od jednoho učitele základní umělecké školy. Většina z dotazovaných učitelů (celkem 23) učí 1 – 3

roky. Méně než 1 rok učí celkem 14 učitelů. 4 – 5 let 7 učitelů a více než 5 let učí celkem 4 respondenti.

Výsledky ukazují, že nejčastěji odpovídali začínající učitelé ve věku 25 – 30 let (celkem 27 učitelů). 15 odpovědí je od učitelů ve věkovém rozmezí 18 – 25 let. Méně početnější je skupina učitelů ve věku 30 – 40 let (4 respondenti). 2 respondenti jsou ve věku 40 – 50 let. Celkem 36 respondentů má dosaženo vysokoškolské vzdělání, 12 učitelů má středoškolské vzdělání s maturitou. Celých 38 respondentů je zaměstnáno na plný úvazek, 8 z dotazovaných jsou pracující studenti, 1 dotazovaná stále hledá práci a 1 respondent je v zahraničí jako Au-pair. 41 respondentů odpovědělo, že jejich měsíční příjem činí méně jak 20 000 Kč. 7 dotazovaných bere plat v rozmezí 20 000 – 30 000 Kč. Celkem 24 začínajících učitelů. Na škole, kde je více než 800 žáků učí celkem 2 respondenti. odpovědělo, že škola, na které učí, má méně než 200 žáků. 15 respondentů učí na škole s více než 200 žáky, 7 dokonce na škole s více než 500 žáky. Nejvíce respondentů bylo z Prahy (7), následováno respondenty z Plzeňského (6), Olomouckého (6), Zlínského (5), Jihomoravského (5), Jihočeského (4), Středočeského (4), Ústeckého (2), Libereckého (2), Moravskoslezského (2), Královéhradeckého (2), Pardubického (1), Karlovarského (1) kraje a z kraje Vysočina (1).

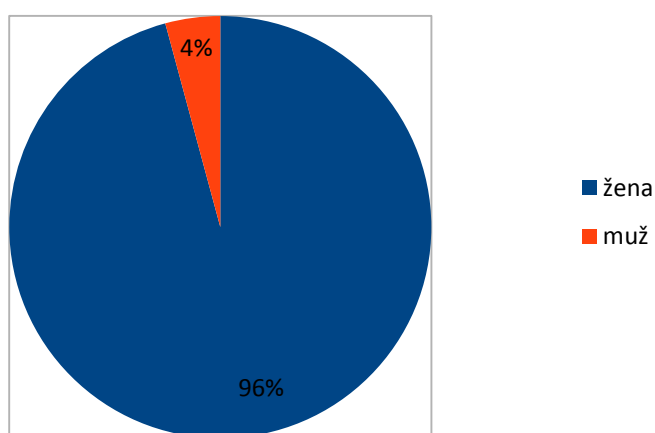
Dotazníky byly distribuovány prostřednictvím emailů a sociálních sítí, v časovém rozmezí od dubna 2015 do června 2015.

Na základě výsledků dotazníkového šetření, ve kterém jsem se dozvěděla, jak začínající učitelé vnímají učitelskou profesi, co je po příchodu do zaměstnání nejvíce překvapilo, co jim dělá největší problémy a co naopak nejmenší, jsem se v rozhovorech podrobněji zaměřila na to, co je pro začínající učitele těžištěm učitelovy práce, jak zvládali úplně první měsíce učitelské profese, co je zklamalo či mile potěšilo, jaké konkrétní problémy musí řešit a zda chtějí v této profesi setrvat. Byla použita kombinace narativního a semistrukturovaného interview, respondentům byly pokládány předem připravené otázky, ale na druhou stranu jsem se snažila, aby respondent vyprávěl o svých vzpomínkách na začátky svého učitelského povolání přirozeně a volně. Údaje byly vyhodnoceny kvalitativně. Rozhovory probíhaly celkem se sedmi učiteli, kteří jsou ve své praxi méně než 3 roky. Všechny učitelky jsou ve věku 25 – 30 let. Většina rozhovorů byla provedena v prostředí školy, kde učitelé vyučují, celkem 3 rozhovory byly provedeny v domácím prostředí. Každý rozhovor trval v rozmezí 20 – 60 minut.

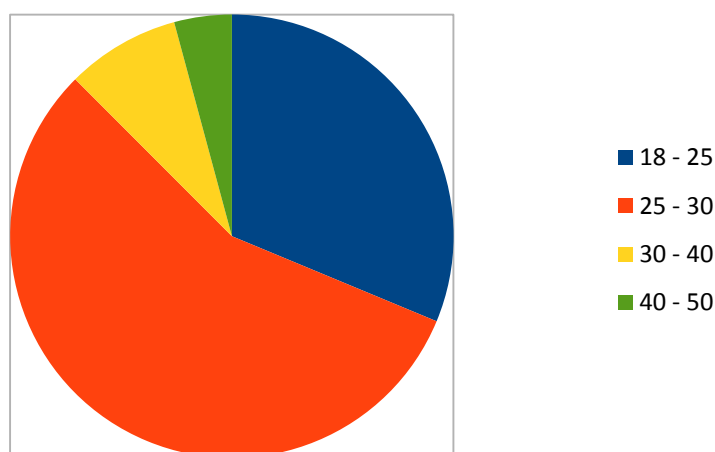
Poslední část praktické části mé diplomové práce je věnována mé vlastní introspekci, tedy čistě jen mým subjektivním pocitům, zážitkům a zkušenostem, které jsem načerpala v mém prvním roce učitelské praxe.

5.2 Výsledky dotazníkového šetření a jejich interpretace

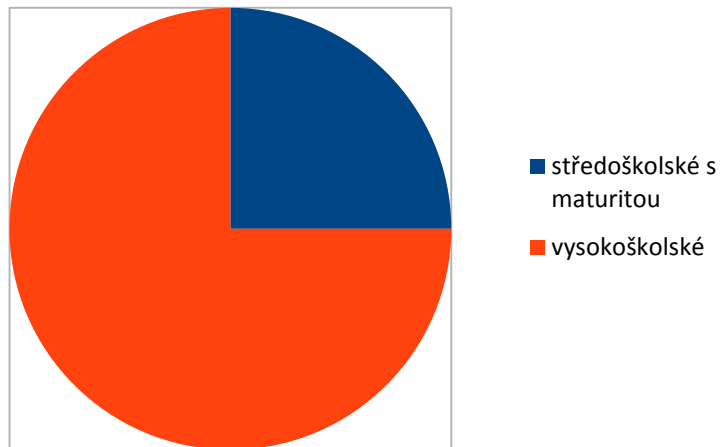
Ve výšečových grafech jsou procentuálně zaznamenány pohlaví, věk, délka praxe, dosažené vzdělání, výše mzdy, velikost a typ školy a lokalita školy dotazovaných.



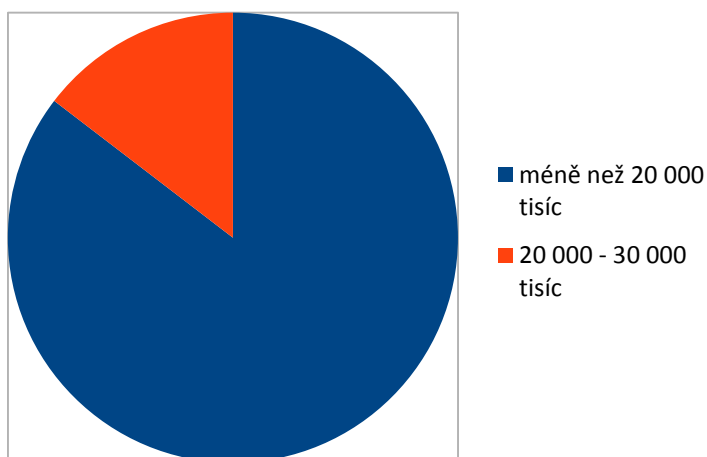
GRAF Č. 1 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ POHLAVÍ RESPONDENTŮ



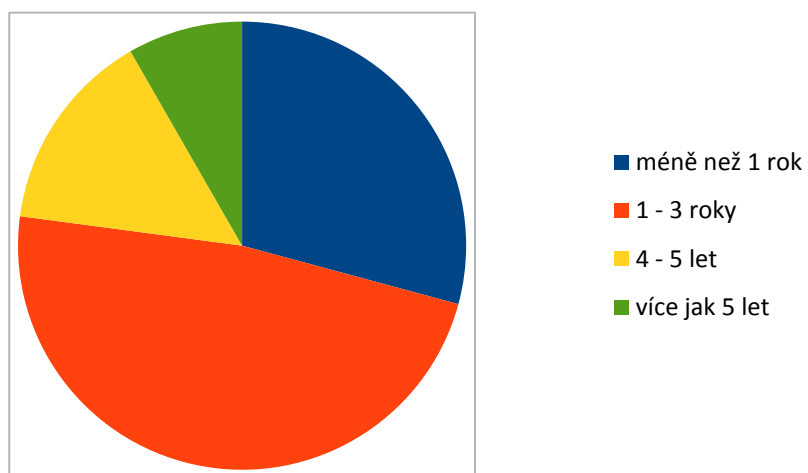
GRAF Č. 2 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ VĚKU RESPONDENTŮ



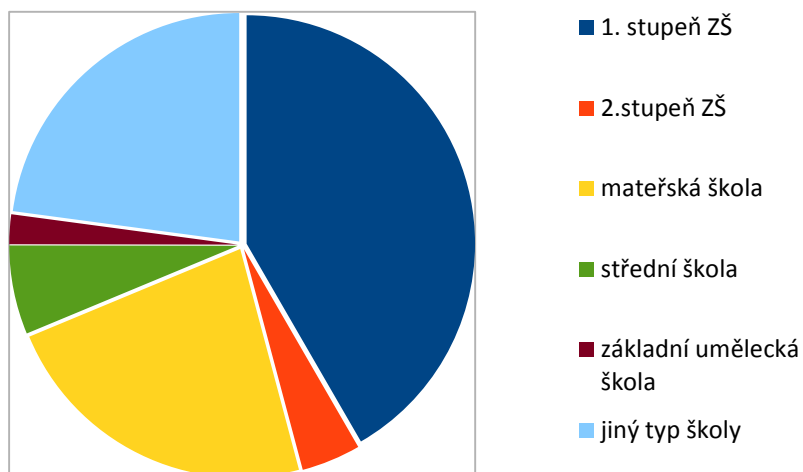
GRAF Č. 3 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ DOSAŽENÉHO VZDĚLÁNÍ RESPONDENTŮ



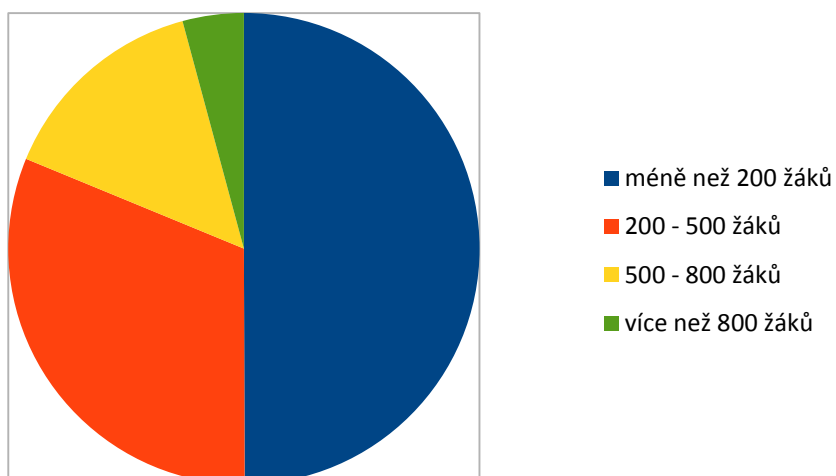
GRAF Č. 4 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ MĚSÍČNÍHO PŘÍJMU RESPONDENTŮ



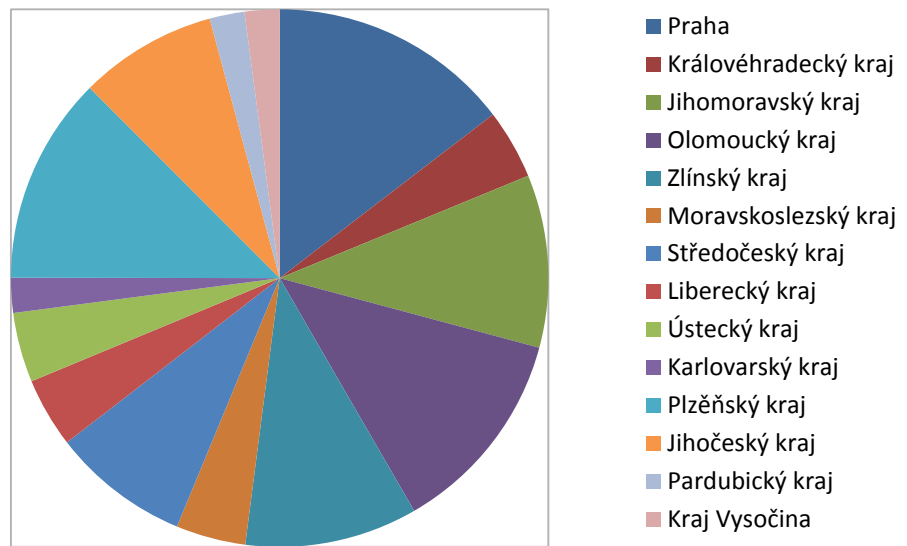
GRAF Č. 5 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ DÉLKY PRAXE RESPONDENTŮ



GRAF Č. 6 PROCENTUÁLNÍ VYJÁDŘENÍ TYPU ŠKOL, NA KTERÉM DOTAZOVANÍ UČITELÉ UČÍ



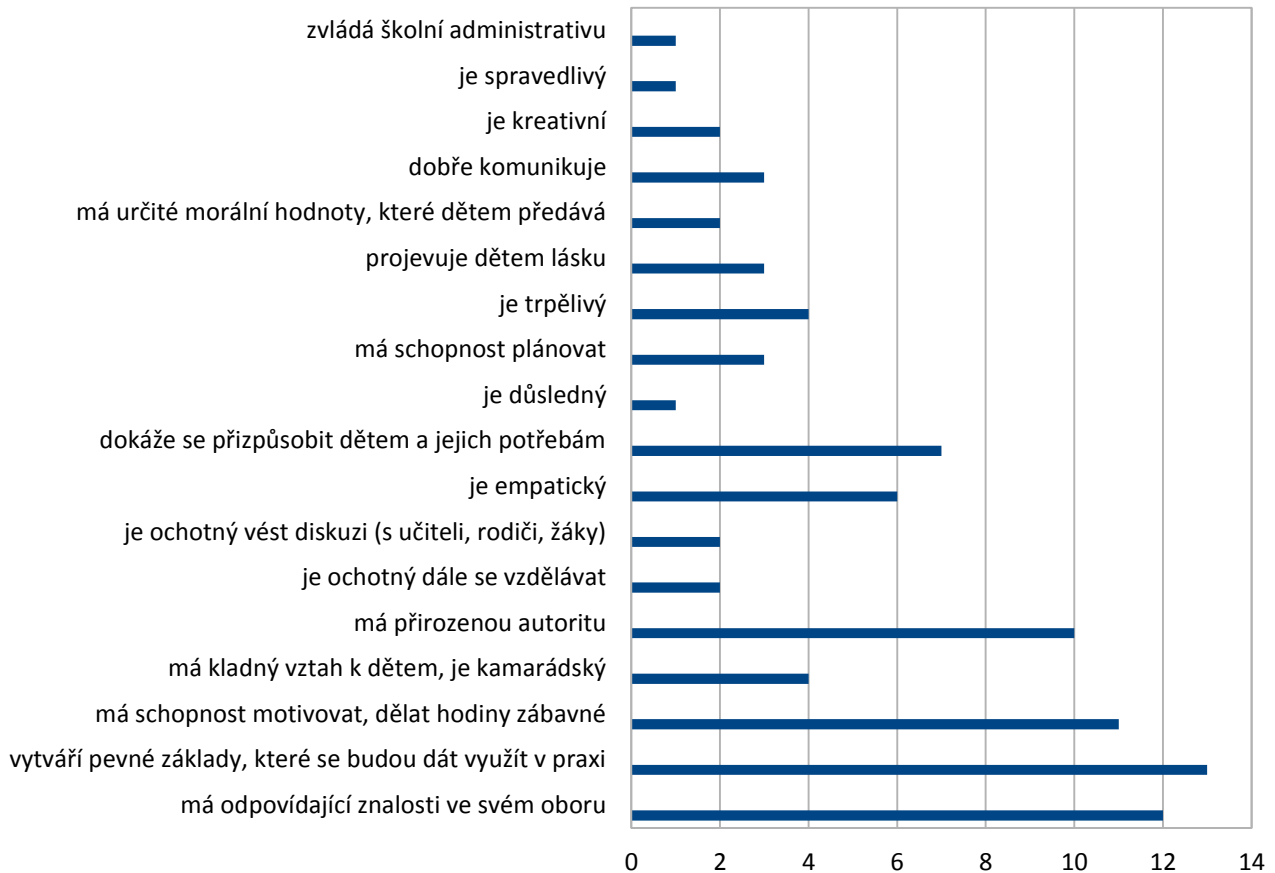
GRAF Č. 7 PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ VELIKOSTI ŠKOLY RESPONDENTŮ



GRAF Č. 8 PROCENTUÁLNÍ ZOBRAZENÍ LOKALITY ŠKOLY RESPONDENTŮ

Součástí dotazníku bylo celkem 11 otevřených otázek. První 4 otázky jsou zaměřeny na učitelskou profesi – co je těžištěm práce, kdo to je kvalitní učitel,... Další čtyři otázky jsou věnovány konkrétním problémům začínajících učitelů. Zbylé tři otázky jsou zaměřeny na uváděcí systém na našich školách. V následujících grafech jsou zobrazeny nejčastější odpovědi na zadané otázky. Data byla nejprve kategorizována, odpovědi jsem řadila do širokých kategorií, kdy jsem odpovědi četla a přiřazovala k nim čísla. Každé číslo – jeden typ odpovědi. V dalších etapách jsem kategorie dělila do menších celků. Tímto způsobem jsem získala jemnější obraz o zjišťované problematice.

1. Kdo to je podle Vás kvalitní učitel?



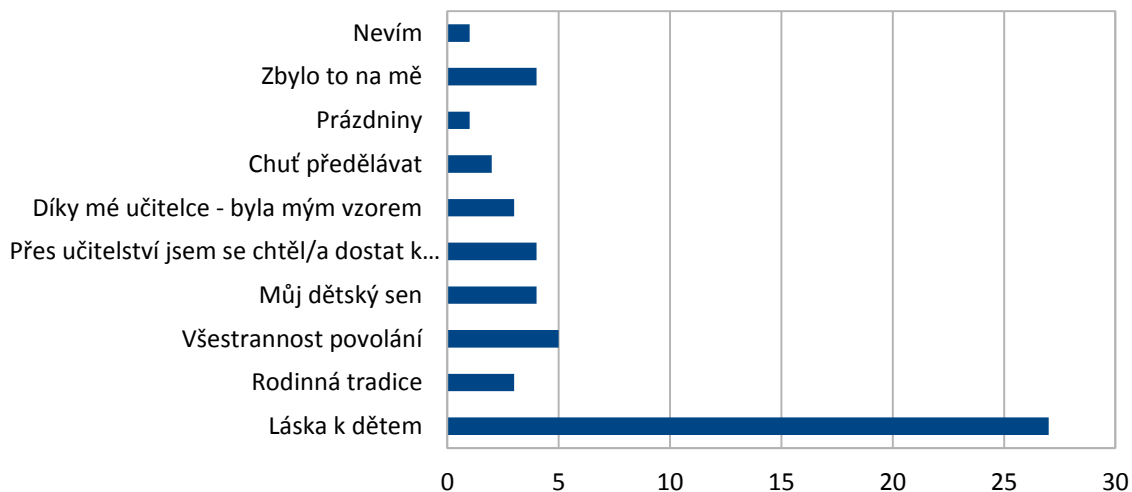
Jako stěžejní se ukázaly znalosti, kterými učitel disponuje. Nestačí však pouze to, je také velice důležité, aby učitel to, co umí, také dokázal předat dál, pokud možno s takovým efektem, aby si to žáci propojili s praxí a v běžném životě to i mohli využít. Kvalitní učitel má podle respondentů přirozenou autoritu, dokáže se vcítit a přizpůsobit potřebám dětí, jeho hodiny jsou zábavné, někdy trochu netradiční. Dovede jak s dětmi, tak s jejich rodiči diskutovat a komunikovat na úrovni a nechybí mu tolik potřebná trpělivost.

2. Co je podle Vás těžištěm učitelovy práce?



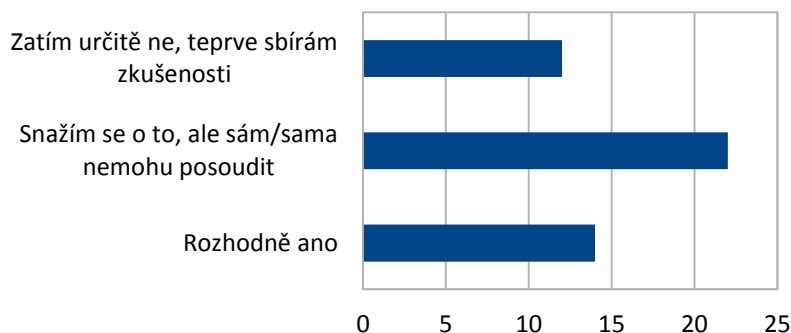
Těžištěm učitelovy práce je podle respondentů vzdělávání a výchova žáků. Někteří učitelé trochu s povzdechem kvitují fakt, že se stále více musí soustředit na zvládnutí kázeňských prohřešků. Spousta z nich ale bere svou profesi jako poslání – snaží se u dětí rozvinout lásku k učení, k poznávání, snaží se být vzorem s morálními hodnotami. V neposlední řadě je podle respondentů důležitý jeden fakt – a to naučit děti řešit problémy, nahlížet na problémové situace kriticky.

3. Co Vás vedlo k tomu, abyste se zrovna Vy stal/a učitelem/učitelkou?



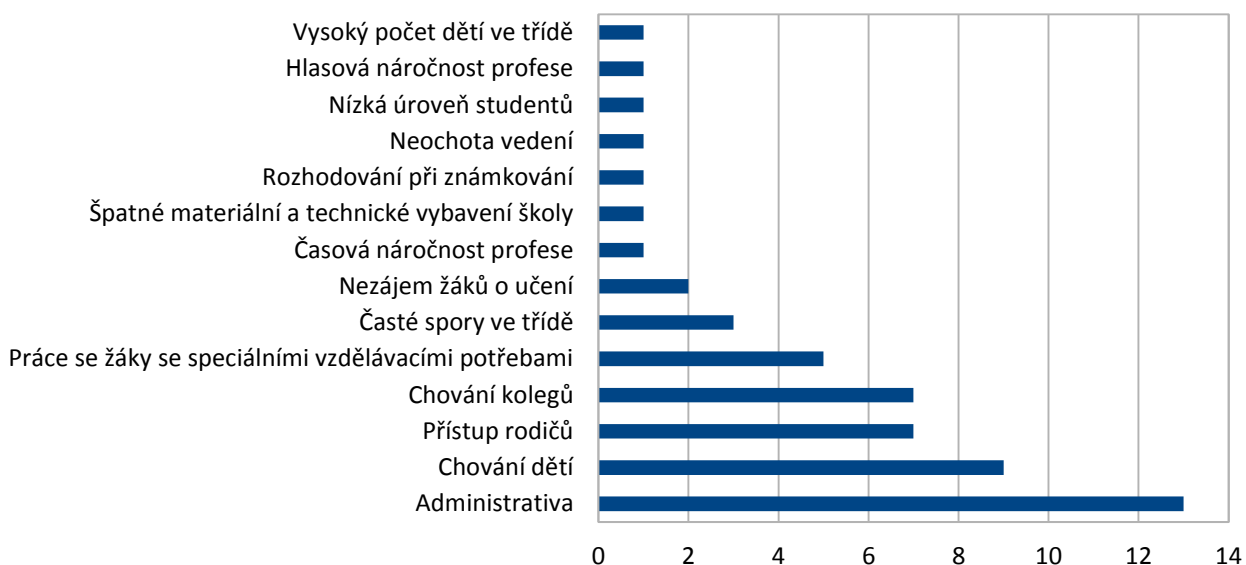
Vcelku potěšující je fakt, že většina učitelů si tuto profesi zvolila kvůli tomu, že je baví pracovat s dětmi, kvůli lásce k nim. Jistou výhodou je pro ně i všestrannost profese, mohou naplno ukázat svou tvořivost. Také fakt, že někteří se pro povolání rozhodli na základě toho, jak na ně v dětství působila jejich paní učitelka, pokládám za velmi potěšující. Velkou roli zde hraje také rodinné prostředí. Pokud se v rodině objeví pan učitel, buďto tomuto povolání propadnou i jeho děti, nebo se jeho dítě od této profese drží co nejdál. O něco méně potěšující je fakt, že spousta učitelů u této profese skončí prostě proto, že se nedostali na jinou, preferovanější vysokou školu. Nutno podotknout, že jen malé procento z nich se poté věnuje učitelství dlouhodobě.

4. Jste podle svého názoru kvalitním učitelem? Máte předpoklady stát se jím?



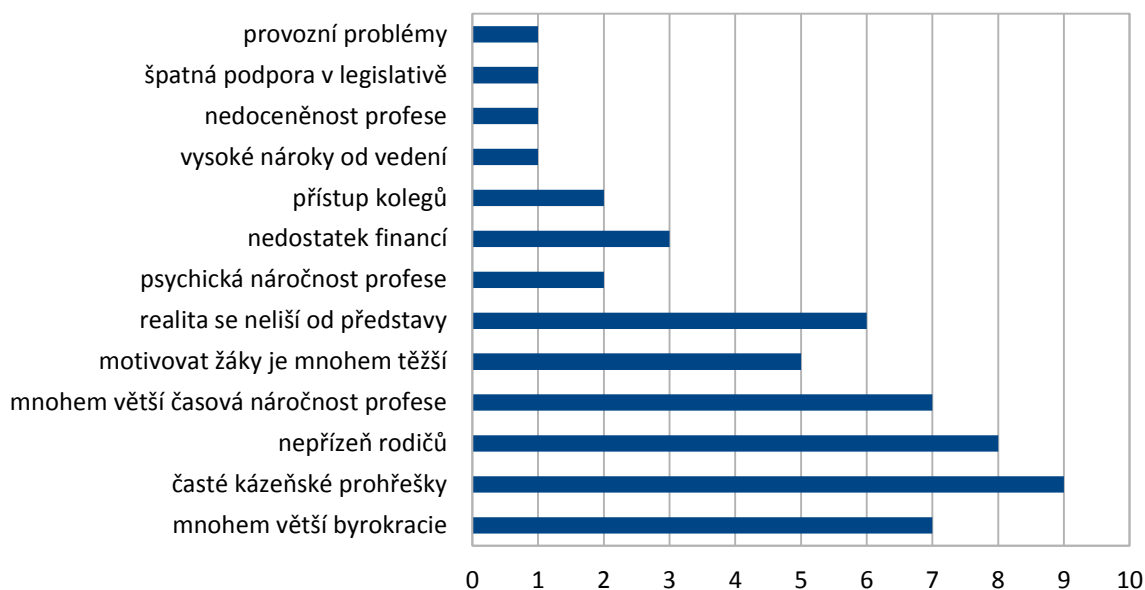
Jelikož jde o dotazník předkládaný začínajícím učitelům, většina z nich se podle předpokladu nedokázala označit za kvalitní učitele. Pár sebevědomých jedinců sice ano, ale většina z nich nedokázala s určitostí říct, chybí jim zpětná vazba, ale snaží se co nejvíce, podle svého nejlepšího svědomí, dát do této profese všechno, tráví ve škole spoustu času a vynakládají spoustu energie do jejich hodin. Dále jsou tu respondenti, kteří se nepovažují za kvalitní učitele, protože teprve nedávno nastoupili do této profese a pouze letité zkušenosti a praxe podle nich může zajistit opravdu kvalitního, školou protřelého, učitele.

5. Co Vás po příchodu do školy (do Vašeho nového zaměstnání) nejvíce překvapilo? Na co jste nebyl/a připraven/a?



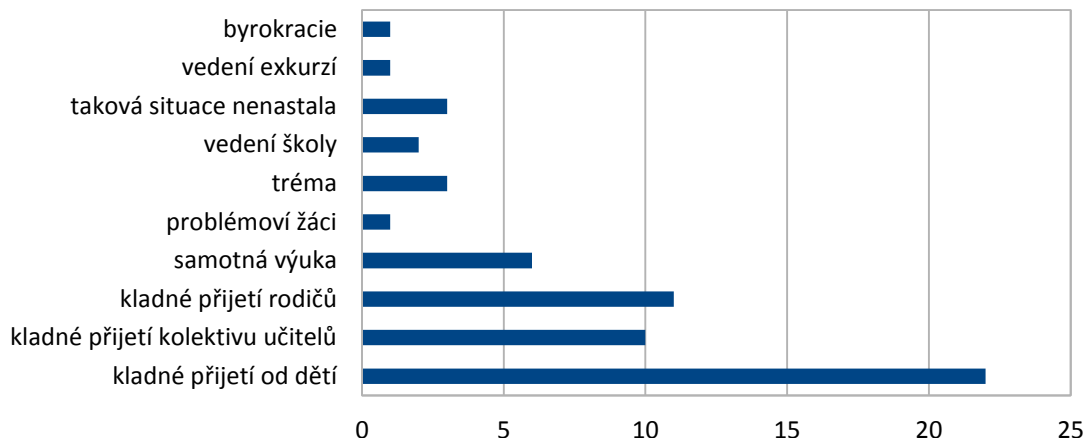
Pokud je z tohoto dotazníku něco nad světlo jasné, tak je to fakt, že dotazovaní učitelé nebyli připraveni na byrokracii spjatou s učitelskou profesí. Je pravda, že o tom na vysokých školách není nejmenší zmínka. Dále respondenty zarazilo chování dětí, jejich kázeňské prohřešky, ale i nezájem o učení. Spousta učitelů zmiňuje i jisté rozčarování co se týče jednání s rodiči, ale také s kolegy na pracovišti. Problémy dělají i žáci se speciálně vzdělávacími potřebami. Na jednání a práci s nimi se valná část respondentů cítí nepřipravena.

6. V čem se nejvíce liší realita práce ve škole od Vašich původních představ o učitelské profesi?



Z výsledků je patrné, že největší šok se dostavil na poli kázně žáků. Spousta učitelů nepočítala s tím, že by se děti, mnohdy i ve velmi nízkém věku, dokázaly chovat tak nezvladatelně. Ruku v ruce s chováním dětí jde i chování rodičů. Mnoho začínajících mladých učitelů rodiče dětí vůbec nepřijali, práci jim znesnadňovali a komunikace s nimi byla extrémně obtížná. O rozsáhlé administrativě už tady byla řeč, zůstává velkým šokem pro nově příchozí učitele. Nedostatek času mnohého učitele překvapil. Zvláště když od ostatních lidí slycháte, že většina učitelů jde kolem jedné hodiny odpolední domů. Opak je pravdou. Se skončením vyučování práce učitelů teprve začíná. Velký počet učitelů pokládá otázku motivace ve výuce za nesmírně obtížnou. Docela velké procento respondentů však v této profesi nic nepřekvapilo.

7. Čeho jste se před příchodem do školy naopak obával/a a ve výsledku Vás to mile překvapilo?



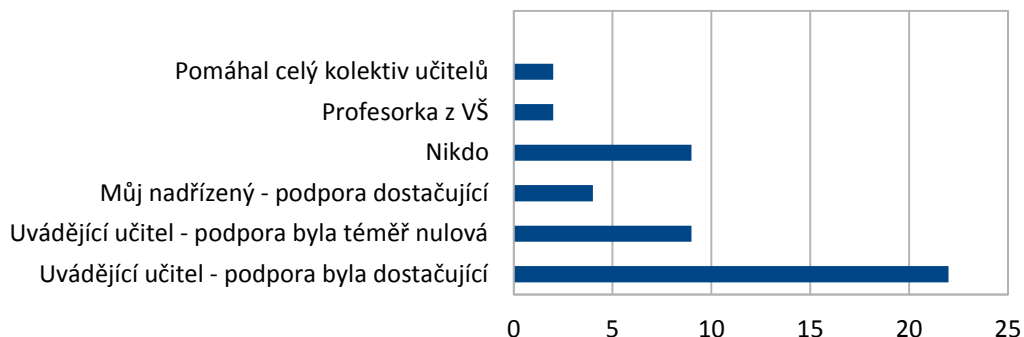
Nejvíce učitelů se obávalo toho, jak je děti přijmou, zda úplně nepropadnou jako učitelská autorita. Tyto obavy se naštěstí u mnohých nenaplnily. Valná část respondentů měla obavy z přijetí rodičů. Panovala obava hlavně z toho, zda jim nebudou vytýkat jejich nízký věk a nulové zkušenosti. Mile překvapeno v tomto směru bylo velké procento respondentů. Také kolektiv pedagogů bylo to, čeho se začínající učitelé obávali. Většina z nich byla ale ve výsledku spokojena. Konečně se dostáváme ke konkrétním výukovým problémům. Někteří učitelé se totiž obávali, že nezvládnou dostatečně motivovat žáky, že jim zadanou látku nebudou schopni vysvětlit. Tyto obavy se však ukázaly jako liché.

8. Jak byste ohodnotil/a uplynulé roky (měsíce) Vaší učitelské praxe? V čem máte problémy, v čem se chcete/potřebujete ještě zdokonalit?



Velké procento začínajících učitelů se cítí nejistých, co se týče řešení kázeňských přestupků. Věc, na kterou neexistuje přesný návod, postup, protože každý žák je individualita, která vyžaduje specifický přístup. Mnoho učitelů by chtělo u dětí vzbudit větší zájem o učení, také časové rozvržení hodiny se musí u velkého počtu respondentů zlepšit. Stejný počet respondentů by uvítal jisté zlepšení v komunikaci s rodiči a s žáky. Velkým problémem jsou i přípravy na hodinu. Určitý počet respondentů si dovede představit, že svou přípravu zlepší.

9. Kdo Vás v prvních měsících ve Vaší nové práci uváděl? Byla jeho podpora a zaškolení dostačující?



Pokud jsme čekali, že instituce uvádějícího učitele je na našich školách běžnou záležitostí, velmi jsme se přepočítali. Největší procento sice uvádí, že uvádějícího učitele mělo a je s ním spokojeno, stejně tak ale velké procento respondentů uvádí, že se jich na začátku jejich kariéry nikdo neujal. Uvádějící učitel též ne vždycky plní svou funkci. V některých případech se uvádějící učitel neosvědčil, začínající učitelé byli i tak odkázáni jen na sebe. Ráda vidím, že v některých případech pomohl pedagogický sbor, tedy kolektiv všech učitelů.

10. Jak často/jakým způsobem se Vám uvádějící učitel věnoval?



Funkce uvádějícího učitele je dozajista velmi přínosná. Uvádějící učitel se však začínajícímu učiteli ve většině případů věnoval jen tehdy, pokud za ním on osobně přišel a pokládal mu otázky. Jen malé procento uvádějících učitelů se pravidelně stýkalo se začínajícím učitelem a promyšleně mu dávalo rady a tipy. Ani zde nemůžeme opominout fakt, že spousta uvádějících učitelů nechala začínající učitele takzvaně „plavat ve vodě“, bez jakéhokoliv zaučení.

11. Co byste v prvních dnech/měsících nejvíce potřeboval/a? Jak byste systém podpory začínajících učitelů zdokonalil/a?

Odpovědi na poslední otázku byly velice rozporuplné. Někteří učitelé tvrdí, že ideální systém neexistuje, že se každý musí „otrkat“ sám. Jiným pomohly například náslechy v hodinách jejich kolegů, zatímco někomu by jen stačilo ujištění, že to celé zvládnou. Na škodu by nebyla ani mnohem větší podpora pedagogického sboru, stejně jako více praxe na vysokých školách. Padl i návrh navštěvovat v posledním roce studia školu jako asistent a při tom se seznámit s chodem školy, se všemi důležitými dokumenty, s budoucími kolegy apod. Části začínajících učitelů by vše stačilo přehledně sepsané (co splnit, do kdy, atd.). Asi jako nejefektivnější se většině respondentů jeví každý týden si na chvíli sednout a v klidu s uvádějícím učitelem probrat co je ten týden čeká, na co se připravit apod. Mít u sebe vzory všech důležitých dokumentů by také velmi pomohlo.

5.3 Výsledky narativních rozhovorů se začínajícími učiteli

Podařilo se mi vést rozhovory celkem se sedmi začínajícími učiteli. Všichni tito učitelé se v praxi pohybují nejvýše tři roky. 4 učitelé jsou z Prahy, 2 z jižních Čech a jeden učí v Plzni. Sestavila jsem celkem 4 okruhy otázek – první se týká učitelské profese obecně, druhý se zaměřuje na konkrétní problémy a strasti, ale i milá překvapení při začátcích profese začínajících učitelů, třetí se soustředí na sebereflexi respondentů a závěrečný okruh otázek je věnován roli uvádějícího učitele. Rozhovory byly realizovány v období březen 2015 až červen 2015. Výsledky budou prezentovány jednotlivě, tak jak rozhovory skutečně probíhaly. Shrnutí výpovědí začínajících učitelů je nakonec analyzováno a interpretováno. Odpovědi byly velmi upřímné a vyjadřovaly kladný vztah dotázaných k učitelské profesi.

5.3.1 Otázky k narativním rozhovorům

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?
2. Co je těžištěm učitelovy práce?
3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?
4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?
5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?
6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?
7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?
8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?
9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?
10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?
11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?
12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

5.3.2 Narativní rozhovory se začínajícími učiteli

Učitelka Jana, Soběslav

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Dle mého názoru to je učitel, který dokáže žáky naučit novým vědomostem, řádně stíhat učivo dle tematických plánů a také získané vědomosti dostatečně zafixovat pro pozdější studium. Jednoduše ten, který umí vytvořit u žáků pevné základy, na které se v dalším studiu může stavět. S příchodem do praxe však zjišťuji naprostý opak. Současný ideál učitele je ten,

který téměř nic nenaučí, ale zato si s dětmi celé hodiny povídá, hraje, maluje, blbne s interaktivní tabulí a dělá další nevýznamné opičky. To se rodičům líbí.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

V dnešní době, dle mého názoru, na prvním místě vychovávat, bohužel jsme v situaci, kdy je třeba, aby učitel částečně suploval funkci rodiny. Dále naučil děti přemýšlet, používat hlavu.. Ano, je potřeba do nich dostat nějaké znalosti, vědomosti, ale ve chvíli, kdy začnou myslet, což bývá problém, jde vše rychleji.

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Od 1. třídy jsem registrovaná u skautů. Postupně jsem zde vyrůstala a z pozice, kdy mně byl tvořen program, jsem se postupně dostávala do pozice, kdy jsem tvořila já program mladším členům. Z druhého pohledu jsem po základce nevěděla, co chci dělat, šla jsem na gymnázium, abych měla více času na přemýšlení. Během 4 let se nic nezměnilo a při průzkumu VŠ jsem zjistila, že si nedokáži představit, co bude mou pracovní náplní, pokud vystuduji biologii, hudební vědu, což byly obory, co mě upoutaly. Co však dělá učitelka jsem tušila a přišlo mi, že by to šlo..... Jen shodou náhod, osudu a našeho "výtečného" vzdělávacího systému jsem začala studovat Hv-Bio, přešla a dostudovala Hv-Čj a nakonec (po roce praxe i s Čj) se naštěstí věnuji jen Hv.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

Snažím se jím být, hodiny si připravuji předem, zapojuji aktivity, o kterých si myslím, že děti zaujmou a že je budou bavit. Jelikož jsme mladá, jsem malého vzrůstu a vypadám ještě mladší (navíc se nacházím ve špatné pozici" naše ZUŠ pořádá letní tábory pro naše děti a a děti mě nejprve znaly z tábora a až poté jsem začala na škole učit) mám trochu problém s autoritou (doufám, že to se s přibývajícím věkem bude zlepšovat.....). Mimochodem rok jsem učila na 2. stupni ZŠ a je opravdu těžké pánům, kteří jsou o hlavu vyšší než vy a koukají na Vás ze shora, cokoliv vyčítat.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Byla jsem na praxích na osmiletém gymnáziu, takže největším překvapením po příchodu na ZŠ byla opatření jako : o přestávce musí být zavřena okna, neustálé dozory na chodbách, po vyučování se doprovází žáci až do šaten... Dále pak srovnání tempa práce v hodině (příprava jedné vyučovací hodiny na gymnáziu mi vystačila na tři hodiny na ZŠ). Velkým překvapením byla administrativa, na kterou nás bohužel na VŠ nikdo moc nepřipravil. Teoreticky jsem věděla, co je například IVP, ale jak ho vypracovat, to už nás nikdo nenaučil...

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Řekla bych, že nemám nouzi o pedagogické nápady, bohužel však aktivity, z nichž já jsem byla nadšená, děti nepřijaly (proč by cokoliv dělaly v tak zbytečném předmětu, jako je hv) a ve výsledku povolání učitel od slova učit, se také dnes moc neuplatní, vadí mi, kolik času strávím s řešením kázeňských přestupků a toho, a to mi u muzikantů, tedy jedné velké rodiny vadí nejvíce, že nejsou kamarádi a dělají vše pro to, aby druhému ublížili.

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Obávala jsem se, zda mě "děti budou brát", zda pro ně budu autorita, zda mě kolegové přijmou jako sobě rovného. Mile mě, teď, v nové práci na ZUŠ, překvapila velká část kolegů. Na ZŠ sice nebyli kamarádi na volné večery, ale taky někteří vždy ochotně poradili.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Ty 3 roky strašně utekly a já jsem měla možnost vyzkoušet si celkem 3 ročníky. Překvapilo mě, že i když jsem původně měla strašný strach, tak 1. třída pro mě byla tou nejlepší, nejzábavnější. Přesvědčila jsem se o tom, že se dá zvládnout i třída o 33 dětech. Zdokonalit bych se chtěla ještě v přístupu k znevýhodněným dětem (dětem s nižšími intelektovými schopnostmi, handicapovaným dětem, dyslektikům...). Někdy si nejsem jistá, jestli s nimi pracuji vhodně.

9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?

Na ZŠ mě na čj zaváděla učitelka, co se vrátila po mateřské a v té době žádnou čj neučila (takže to měla placené, ale já chodila se vším za dalšími kolegy, kteří mi naštěstí vždy ochotně pomohli), hudebkářka jsem byla jediná na škole. Zavádějící učitelka byla z 1. st, jednou před zahájením školního roku jsme si sedly. Na ZUŠ naprostá spokojenost, zavádějící

učitelka fungovala kdykoliv byla ve škole, a je to tak dodnes, po 1,5 roce, a kdokoliv další taky.

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

První týden jsem chodila do jeho hodin a dělala si poznámky a poté jsme konkrétní hodiny rozebírali a druhý týden se role obrátily a poté už jsem učila sama. Jakmile mám nějaký problém nebo si nejsem jistá vhodností nějaké aktivity, tak mi vždy s ochotou pomůže.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?

Líbilo se mi seznámení s kolektivem na víkendovém pobytu, který každoročně pořádají. První den v práci byl pak uvolněný a všechny jsem znala. Ideální systém podpory podle mě není. Já pokud jsem nevěděla, šla jsem se zeptat. Nikdo u mě nebude stát celý den, aby mi pomáhal. Člověk se vše stejně musí naučit sám. Dále jsme měli hospitační hodiny, takže jsem se inspirovala od kolegů typem výuky, pohybovými chvilkami, atd.

12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

Nemyslím si, že bych v této profesi vydržela celý život. Nevím. Na jihu Čech není úplně nelehčí najít práci, takže mi zřejmě ani nic jiného nezbyde. Doteď mě práce bavila, ještě se necítím vyhořelá.

Učitelka Lucie, Praha

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Kvalitním se pedagog stává nejen praxí, ale zejména dosaženým vzděláním, ochotou dále se samovzdělávat, navštěvovat semináře, konference apod... studovat publikace, materiály, dostupné zákony či vyhlášky. Být ochoten vést diskusi nejen s kolegy, ale i s rodiči a přijímat kladně kritiku. Ale i přes to všechno - učitelem se člověk narodí, to pomyslné "něco" by měl být v sobě zakódované již od dětství.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

Většině dětí ukázat, že neexistuje jen jeden svět, který znají ze svých rodin, ale že existuje i lepší (v případě sociálně slabých dětí) či horší (v opačném případě). Měl by dětem ukázat, že výuka/znalosti mohou být zábavou. 1. předávání informací 2. být dětem určitou oporou (studijní/bytostně).

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Půl roku jsem v 5. ročníku hledala jiný obor. Práce učitelky pro mě nebyla atraktivní a ani finančně motivující. Po půl roce marného snažení mi nic jiného stejně nezbylo, než jít do toho oboru, který jsem vystudovala. Práci jsem našla hned a od září učím v první třídě. Musím ale přiznat, že práce mě baví a zatím naplňuje. Celý život to ale dělat nechci.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

Co je to kvalitní učitel v našem systému? Ten, který přednese látku, žáci ji zopakují jako ovce a dostanou jedničku? Takže odchází kreativita a tvořivost. Úplně bych systém školství předělala. Kvalitní učitel (*dlouhá pauza*)..... asi vydat to nejlepší ze sebe, i kdyby to bylo proti předpisům a pravidlům:)

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Do zaměstnání jsem šla s určitým modelem, ideálem o své práci. Již v září jsem však narazila a ideál se pomalu rozpadal. Neustále řešení problémů, které se nepřímo týkají výuky, mě neskutečně vyčerpává a bere chuť do života.

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Často to není o tom, co učím ani jak to učím, ale jestli si udržím pozornost, klid, o napomínání. Je zde poměrně dost papírování (a očividně ještě přibude při zavádění kariérního řádu a potřebných portfolií), které velmi zdržuje od práce. Prvních pár let strávíte nad kvalitními přípravami polovinu svého volného času, protože žádné materiály Vám úplně nesedí a tak je tvoříte, nebo upravujete sobě "na tělo".

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Překvapil mě kladný vztah s rodiči, bála jsem se, aby mě jako začínající učitelku brali. Myslím, že jsem na ně zapůsobila velmi dobře. I pokud řeším nějaký problém s jejich dětmi, tak mě berou jako paní učitelku.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Určitě mám problémy s třídní managementem - nedovedu jednoznačně nastolit pravidla, fungování třídy, vystupování jako ucelený kolektiv. Další věc, kterou jsem se na VŠ nenaučila je celková administrativa - třídnice, tematické plány, katalogové listy, SPRÁVNÉ OPRAVOVÁNÍ SEŠITŮ a další.

9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?

I přes to, že jsem dostala do dvojice starší kolegyni, tak jsem si musela vše vybudovat sama. Neuvedl mne nikdo. Tato zkušenost mi však v důsledku byla velkým přínosem, jelikož jsem sama sobě dokázala, že toto povolání je pro mne vhodné a jsem zde spokojená. Byla to těžká zkouška, ale pomohla mi určitým způsobem profesně velice "vyrůst".

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Než jsem nastoupila do zaměstnání byla jsem proškolená k pokynům vnitřního chodu školy aj.. Jinak se mi nevěnoval. Na všechno jsem musela dojít metodou pokus omyl.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?

Určitě objasnit chod a režim školy/třídy. Vědět, kde naleznou materiální zabezpečení, publikace, jak vést třídní dokumentaci...seznámit s jmenným seznamem dětí (pokud se jedná již o zajištěnou třídu)...něco málo se dozvědět o dětech, rodičích...být s kolegyní min. týden současně na třídě a vidět její práci s dětmi a posléze se do ní zapojit ve dvojici a následně samostatně řídit činnosti. Společně plánovat činnost.

12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

Maximálně dalších pět let. Ale mám v úmyslu hledat si práci v jiném oboru.

Učitelka Věrka, Plzeň

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Učitel, který má rád děti, umí s nimi pracovat tak, aby je učení bavilo. Ten, kdo má kázeň v hodině a nemusí křičet. Kvalitní učitel přizpůsobí hodinu potřebám žáků, nedá dětem prostor, aby v hodině zlobily. A samozřejmě taky většinu dětí naučí tomu, co by měly umět.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

Komunikace se studenty/děti a jejich zpětná vazba na učivo/řízenou činnost. Srozumitelné podání učiva, názorná výuka a schopnost zaujmout studenty. Schopnost vést dialog, diskusi, zapojit i pasivní žáky.

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Již od dětství jsem k této profesi směřovala. Mým celoživotním "poselstvím" je pozitivně a prosociálně motivovat děti nejen k toleranci a schopnosti začlenit se do společnosti, ale také k sounáležitosti a průbojnosti v dnešním světě.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

Nemohu o sobě říct, že jsem kvalitní učitelka, protože pořád je co zlepšovat. Ze svých hodin ale odcházím většinou s dobrým pocitem, výsledky žáků jsou znát a inspekce i hospitace dopadly velice dobře.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Na to, že udržet 30 dětí na uzdě dá dost práce. A dále, že ve třídě bylo poměrně hodně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dys, ADHD...), kteří by si zasloužili individuálnější přístup, ale v tak velkém kolektivu k tomu prostě nebyl prostor.

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Moje představa o učitelské praxi se většinou zakládala na zkušenostech z mých školních let. Ty jsou však dosti odlišné. Nedovedu si představit, že by tehdy rodiče řešili takové banality jako v současné době. Nechápu, kdo dává rodičům takovou moc, aby mohli mít takové

sebevědomí kecat do všeho, i do toho čemu absolutně nerozumí. Často jsou to rodiče naprosto nevzdělaní, absolventi 8. tříd ZŠ.

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Obávala jsem se, že toho na mě bude moc a nebudu schopna zvládnout i tvoření plánů, papírování, ale vše se nějak společně zvládne vždycky:) Překvapil mě dobrý kolektiv. Je fajn si udělat mezi kolegy přátele, protože ženské dokážou hodně pomlouvat a donášet.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Moje práce mě baví a naplňuje (a to beru jako výhru, protože kvůli penězům tuto práci nikdo dělat nemůže). Za svůj největší problém považuji to, že nedokážu vždy dostatečně motivovat a zaujmout všechny žáky ve třídě. Také polevuji z počátečního nadšení neustále využívat interaktivní tabuli, prezentace, výukové hry apod., protože mnohdy to sice žáky velmi baví, ale z hodiny se neodnesou potřebné znalosti a poznatky.

9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?

Zástupce ředitele mě uvedl přímo do třídy a ve všem mi byl nápomocen, s čímkoliv jsem se mohla poradit. Dále mi také byla velmi nápomocna kolegyně z kabinetu, velice hodná duše. Trochu jsme ale zpočátku tápala v administrativě.

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Jsmo spolu v kabinetu a vše s ní konzultuji. Takže téměř každou přestávku.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?

U nás na škole bych nic neměnila (maximálně materiální zázemí - máme nedostatek pomůcek). Líbí se mi mít každý týden supervizní sezení s učiteli, kteří učí stejný ročník, jako já - vždy se domluvíme na týdenním plánu, kulturních akcí, zhodnotíme, jak se nám dařilo, předáme si rady + zkušenější učitelka nás upozorní na důležité body vyučovací látky.

12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

Teď s čistým svědomím mohu říct, že ano. Stále jsem ještě plná ideálů a elánu. Těžko říct, jak budu mluvit třeba za 10 let.

Učitelka Petra, České Budějovice

(Petra za sebou nemá úplně nejlehčí rok, proto byla mnohem méně sdílná, než jsem čekala, pozn. autorky)

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Ten, co děti umí zaujmout a zároveň je i něco naučí.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

Porozumět dětem a zaujmout je.

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Od dětství to byl můj sen, ráda trávím čas s dětmi.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

To nemohu říct, ale budu pro to dělat vše.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Jednání s rodiči. (Petra byla rodiči nařčena z toho, že na jednoho žáka (jejich syna) vyvíjela přílišný tlak a způsobila mu tak těžkou fyzickou a psychickou újmu. Rodiče si najali právníka a s Petrou se chtějí soudit, celá záležitost ji hluboce poznamenala, ale nyní se k ní nechce blíže vyjadřovat, pozn. autorky).

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Představovala jsem si, že rodiče budou stát za mnou a ne proti mně.

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Že si nezískám respekt u dětí a že je mé hodiny nebudou bavit.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Chybami se člověk učí, ale bych mnohem radši, kdyby šlo všechno hladce. Takhle tvrdý začátek jsem nečekala. Nemyslím si, že bych nějak zvlášť pochybila. Chtěla bych naučit řešit všechno v klidu.

9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?

Jiná paní učitelka, kdykoli jsem přišla, tak mi moc ochotně poradila, avšak na všechno vážně upozornit nejde. Hlavně co se týče vztahů ve škole a vztahů s rodiči.

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Jen když jsem za ním vyloženě přišla s tím, že něco potřebuji/nevím.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?

Nejvíce jsem potřebovala rady ohledně toho, co dělám dobře a co špatně. Čemu je dobré věnovat se hodně, čemu zase ne. Představovala jsem si, že s uvádějícím učitelem budu denně komunikovat a on mi bude říkat, co je dobré a co ne.

12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

Zatím ano. Práce s dětmi je dobrá, je s nimi legrace. Ráda vidím, když je něco, co jsem vymyslela, baví.

Učitelka Tereza, Jesenice u Prahy

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Určitě ten, kdo má chuť vzdělávat, má radost z dětské práce, má děti opravdu rád, má chuť na sobě dále pracovat.

2. Co je těžištem učitelovy práce?

Podle mě je to hlavně důslednost a vlídnost, komunikace, trpělivost, organizace, znalosti a všeobecný přehled...

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Rozhodně rodina a kantor v rodině – babička (můj životní vzor), dále skvělá paní třídní učitelka na ZŠ.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem? / Máš předpoklady stát se jím?

Pevně věřím, že mohu být na dobré cestě, dělám to tak, abych se za sebe nemusela stydět především já sama.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Na tohle téma by se dalo povídat hodiny.... Praxe je zcela odlišná od teorie, která nám byla na fakultě předávána, v praxi musí být člověk velmi vnímavý, aby porozuměl. Taková „škola života“, na to nás ale žádná škola a teorie nepřipraví... Nebyla jsem připravena na komunikaci s dětmi. A co je hlavní – na práci mimo třídu – viz „papírování“, dlouhé opravování písemek, spoustu času, který strávím přípravou na další den apod.

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Než jsem nastoupila do školy jako učitel, netušila jsem, co vše obnáší práce s 26ti dětmi, na praxích bylo vše samozřejmě mnohem snazší. Měli jsme možnost si zkusit odlišné aktivity, metody práce, ale maximálně 2 hodiny za den. Nyní jsem ve škole od rána do večera a stále mám pocit, že jsem neudělala vše, co jsem v hodině měla. Pravidelně odcházím ze školy v devět hodin večer a ráno v šest hodin už jsem zase v práci. Nepochopím, jak to ostatní zvládají tak rychle, zřejmě nejsem tak systematická. Snad bude takto „kritický“ jen první rok 😊

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Možná kolektivu – „velká škola – hodně lidí“, vždy člověk může narazit na nepřející tváře, ale už je na nás, jak se s tím vyrovnáme. Hodně jsem se v posledních měsících spálila, co se týče důvěry k nesprávným lidem. Nakonec je vše na pracovišti o komunikaci a schopnosti jednat.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Ráda bych pracovala na jazykové vybavenosti, ale vzhledem k náročnosti tohoto povolání zatím nenacházím čas...Nebráním se dalším hudebním a jiným kurzům. Mám jen zpětné reakce od dětí, rodičů a některých kolegů. Ráda bych v tomto tempu pracovala i v dalším roce. Strašně mě to baví 😊

9. Kdo tě v prvních dnech a měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora dostačující?

Měla jsem možnost pracovat s báječnou paní učitelkou s letitou praxí (Mgr. K. Brixiová), vřelým přístupem a laskavým srdcem. Jsem jí za začátek svého startu velmi vděčná. Nevěděla jsem, zeptala jsem se....

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Pravidelně, kdykoliv bylo potřeba. Nikdy mi neřekla ne.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys systém uvádění zdokonalila?

Já můžu mluvit pouze ze své zkušenosti, kdy jsem nikdy od uvádějící učitelky nešla bez odpovědi. Jsem strašně ráda za zkušenost, kdy jsem si udělala na děti či určitou situaci ve třídě názor, a poté s ním šla za mou uvádějící paní učitelka. Ta mě nechala „vymluvit“ a až poté se mnou situaci rozebrala. Tudíž jsem nebyla nijak ovlivněná jejím názorem.

12. Chceš ve své nynější profesi setrvat i nadále?

Ano, plním si svůj životní sen. Jen někdy ve druhé třídě na ZŠ jsem ještě měla v plánu zkoušet do budoucna veterinu, ale nakonec jsem se rozhodla dobře.

Učitelka Romana, Jesenice u Prahy

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Ten, který bere žáka jako osobnost a poznatky "formuje" přímo na něj.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

Předání základních znalostí žákovi a formování jeho osobnosti.

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

Bavila mě práce s dětmi a také zkušenost s předchozím doučováním. Také má teta je učitelka, možná i to trochu ovlivnilo mé rozhodnutí. Vždycky jsem jí záviděla prázdniny a její práce mi přišla jako jedna z těch kreativních.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

Nenáleží mi soudit. Ale stát? Snad ano... Soudit tak mohu podle zpětné vazby dětí, rodičů, také kolegů a vedení. Kvalitního učitelé ale dělají hlavně zkušenosti, bez nich to ještě úplná špička být nemůže.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Že je za to skutečně tak málo peněz :-). Žádné odměny za hodiny dřiny navíc. Aniň. Když si představím, že kdejaká asistentka bere třeba o deset tisíc víc a to „jen“ vysedává v kanceláři a dělá kávička...kde to jsme? Ale jinak asi nic zásadního, měla jsem jasnou představu o tom, co mě ve škole čeká.

6. Jak se nejvíce liší realita učitelské profese od tvé představy?

Není tak jednoduché individualizovat výuku tak, jak jsem si myslela. Na vysoké škole by na to mělo být vyhrazeno mnohem víc času. I když každé dítě je individualita, na všechno se asi připravit nelze.

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Nevím o ničem.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelské praxe? V čem se chceš zdokonalit?

Zatím jsem neměla žádný větší problém, proto si myslím, že vše bylo v rámci možností OK. Určitě si chci více prohloubit znalosti o práci s žáky s SPU/SPUCH.

9. Kdo tě v prvních měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora a zaškolení dostačující?

Uvádějící učitel, ale moc jsem ho nepotřebovala. Jsem schopná si věci zařídit a zjistit sama.

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Vždy, když bylo třeba pomocí osobní nebo emailové komunikace.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys uvádění zdokonalila (rady a tipy – „ideální systém uvádění“)

Lepší informovanost o tom, co je potřeba za dokumentaci ke každému žákovi. Jinak jsem uvádějícího učitele moc nepotřebovala, ale myslím si, že pro některé je to velká pomoc.

12. Hodláš u povolání učitele setrvat? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

Nevím, vzhledem k finančnímu ohodnocení asi ne. Práce mě baví, ale postavení učitele v současné společnosti a finance, kterými je učitel ohodnocen, jsou značně demotivující.

Učitelka Lída, Praha

1. Kdo to je podle tebe kvalitní učitel?

Kvalitním učitelem je podle mě ten, kdo dokáže děti motivovat, vzbudit u dětí lásku k učení, předá jim poznatky a to všechno bude dělat s velkou láskou. Myslím, že to učitelství musí mít každý tak trochu v sobě, to se naučit nedá.

2. Co je těžištěm učitelovy práce?

Vedení celé výuky a předávání informací a zkušeností, zároveň ale i rozvoj schopností a dovedností žáků, osobní růst, systematickosti, ucelenosti a DŮSLEDNOST.

3. Co tě vedlo k tomu, aby ses stala učitelkou?

To je asi strašná odpověď, ale na mě to prostě zbylo. Nedostala jsem se na svou vysněnou školu (na medicínu) a proto jsem šla na pedák, kam tehdy nebylo zrovna obtížné dostat se. Přijímačky tvořil jen pohovor. Po škole jsem se snažila sehnat práci i mimo školu, ale nedařilo se. Nakonec jsem tedy stejně skončila ve školství. Ale práce mě kupodivu baví.

4. Jsi podle svého názoru kvalitním učitelem?/Máš předpoklady stát se jím?

Popravdě o sobě teď ke konci školního roku dost pochybuji. Někdy mi přijde, že všechno co dělám, dělám špatně. Není to moje vysněná profese, ale i tak se do toho snažím dávat všechno. V tuto chvíli jsem ale tak demotivovaná, nikde nevidím plody své těžce vykonané práce.

5. Co tě po příchodu do tvého nového zaměstnání nejvíce zaskočilo? Na co jsi nebyla připravena?

Že jsem vybavena pouze teorií a převádět znalosti do praxe musím za pochodu a bez rady či pomoci kolegů. Samostatnou kapitolou jsou potom rodiče - jejich jednání (až arogantní) s učiteli celkově. Podle nich je učitelka někdo, kdo si v hodině něco odvykládá, zařve si na děti a v půl dvanácté jde domů. Pár výjimek se ale určitě našlo. Dále mě zarazilo velké množství papírování, doteď se ve spoustě dokumentů neorientuji. Jak vytvořit IVP? Tady jsem byla hodně bezradná.

6. Jak se nejvíce liší realita učitelké profese od tvé představy?

Já jsem asi nijak neměla příliš velká očekávání, věděla jsem, jak okolí vnímá učitelkou profesi, jak je podhodnocená i jak zlé děti dokážou být. Také jsem se bála ryze ženského kolektivu, pomluv a šušky, což se nedlouho na to potvrdilo.

7. Čeho ses před vstupem do školy obávala, ale ve výsledku tě to mile překvapilo?

Bála jsem se asi nejvíc toho, že mě děti nebudou brát, že mě nepřijmou. Paradoxně je to teď věc, co mě trápí nejméně. Zvykli jsme si na sebe výborně, jednou se mi po nich bude moc stýskat.

8. Jak bys ohodnotila sama sebe/uplynulé roky tvé učitelké praxe? V čem se chceš zdokonalit?

V některých věcech musím být důslednější, opravdu trvat na dodržování pravidel, udělat si konečně přehled v administrativních záležitostech. Uplynulý rok byl všelijaký, za dost věcí bych se pochválila, ale zároveň mě děsí množství věcí, na které nejsem profesně připravena.

9. Kdo tě v prvních měsících v tvé nové práci uváděl? Byla jeho podpora a zaškolení dostačující?

Byla mi přidělena jedna starší paní učitelka, nebyla příliš ochotná, možná jsem jí až tak úplně nesesla. Pokud jsem něco potřebovala, musela jsem ji nahánět a pak hodně dlouho čekat, než se mi dostalo nějaké rady a pomoci.

10. Jak často a jakým způsobem se ti věnoval?

Skoro vůbec. Spíš jsem se ptala ochotnějších kolegyň, případně jsem si na všechno přišla sama.

11. Co bys v začátcích nejvíce potřebovala? Jak bys uvádění zdokonalila (rady a tipy – „ideální systém uvádění“)

Ideální by bylo vytvořit seznam nejčastějších otázek (jen u každé školy to funguje odlišně) a mustry na vyplňování papírů (právě oběžníky, papíry pro rodiče žáků s vráčenkami, jak vyúčtovat exkurzi, jak správně odvést žáky do jiné budovy - např. divadlo, kdy hlásit problémového žáka na poradě). Je to hodně o situacích, které mohou nastat opakovaně.

12. Hodláš u povolání učitele setrvat? Pokud ano, proč? Pokud ne, proč?

Díky nízkému finančnímu ohodnocení bohužel ne, už teď jsem ve fázi hledání práce v jiné sféře.

5.3.3 Shrnutí narativních rozhovorů se začínajícími učiteli

Výsledky hloubkových rozhovorů se příliš neliší od výsledků dotazníků. Většina z nich má jasnou představu o tom, jak by měl vypadat kvalitní učitel a co je těžištěm jeho práce – předání vědomostí, výchova samostatně smýšlejícího jedince. Ať už k volbě učitelského povolání vedlo začínající učitele cokoliv, jedno je jasné všem, že bez lásky dětem se tato profese, toto poslání, nedá vykonávat. Značně demotivující je ale finanční ohodnocení učitelů. I ti, které práce s dětmi naplňuje, si díky tomu nejsou jisti, jestli ve svém povolání setrvají. Můžeme říci, že začínající učitelé se necítí profesně kompetentní v oblasti řešení kázeňských přestupků, dále si nevědí rady v oblasti administrativy, stejně tak si nejsou jisti jednáním s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Překvapující fakt je, že většina začínajících učitelů se před vstupem do

školství obává více komunikace s rodiči, žáky a kolegy, nežli třeba něčeho konkrétního ve výuce. Na to, jak vést hodiny, jsou totiž připravováni na vysoké škole. Správnému jednání s rodiči a pedagogickým sborem žádné semináře věnovány nebyly. Jak by také mohly. Každá škola je něčím specifická. Co rodič, co kolega, to individualita. Na většině škol funkce zavádějícího učitele funguje, učitelé se na něj mohou kdykoliv obrátit a požádat o pomoc. Určitě to ale neplatí ve všech případech. Někdy je uvádějící učitel tomu začínajícímu přidělen, ale ten si i tak musí na vše přijít sám, je tzv. hozen do vody, protože uvádějící učitel svou funkci neplní dostatečně.

5.4 Vlastní introspekce

5.4.1 Jak to všechno začalo

Proč jsem se rozhodla stát učitelkou

Nepatřím k holčičkám, které už od malička toužily po tom stát se učitelkou. Když už jsem si jako malá na školu hrála, byla jsem vždycky v pozici žáka. Přejde mi, že vybrat si na konci devátého ročníku budoucí profesí je, vcelku vzato, hodně těžký úkol. Já jsem v svých patnácti letech ještě rozhodnutá nebyla, proto jsem šla na gymnázium. V té době už se ode mě očekávalo, že si najdu i nějakou brigádu a shodou okolností pár mých známých shánělo hlídání pro své děti, proto jsem se nabídla. Postupem času jsem zjistila, že mě čas strávený s dětmi naplňuje, že se jimi ráda obklopuji. Jsem introvertní člověk, proto mě nikdy nenapadlo, že bych mohla obstát v učitelské profesi, přednášet před třídou plných dětí, snášet to, co na druhém stupni ZŠ snášela například naše paní učitelka. A že jsme ji dokázali pozlobit. Když si tak vzpomenu na svá školní léta, učitel byl někdo, koho bylo vždycky všude plno, extrovert, někdo energický, kdo toho spoustu namluvil a měl přirozenou autoritu. Asi proto jsem si myslela, že klidnější povahy v této profesi neobstojí. S menšími dětmi, dejme tomu prvostupňovými, jsem si ale přišla jako ryba ve vodě. Když jsem si tedy vybírala vysokou školu, měla jsem jasno v tom, že chci pracovat s dětmi. Druhý stupeň jsem zavrhla rovnou, chvíli jsem zvažovala i mateřskou školu, ale ve

výsledku se mi Učitelství pro 1. stupeň zamlouvalo úplně nejvíce. Úspěšně jsem složila přijímací zkoušky do Prahy na UK a začala studovat to, čím jsem se později opravdu chtěla živit.

Kdo to je podle mě kvalitní učitel

Asi jako první mě napadne, že kvalitní učitel je ten, kdo bez problému rozumí tomu, co vykládá dětem. Neboli zvládá to, na co se celou dobu připravoval na vysoké škole (výuka, kurikulum). Zároveň je však důležitá jedna schopnost, a to převést svoje dovednosti a poznatky do praxe, umět to prodat (Jak učitel děti motivuje? Jaká je jeho schopnost udělat výuku zajímavou, nevšední? Jak s žáky komunikuje? Jaké jsou metody a formy jeho práce? Jakým způsobem probíhá plánování jeho výuky?) Měl by to být někdo, kdo se dobře orientuje ve školním vzdělávacím programu a popřípadě pružně reaguje na jeho změny, stejně jako na individuální potřeby dětí (Dává učitel rychlejším, nadanějším žákům těžší, gradované úlohy? Jak zachází s žáky, kteří nestíhají tempo třídy?) Je to někdo, kdo se dokáže přizpůsobit novým metodám. Kvalitní učitel využívá podmínky ve škole i mimo ni s co největší efektivitou. Ovládá i technologie, které se ve výuce i mimo ni objevují čím dál tím častěji (např. interaktivní tabule, práce na počítači – elektronická žákovská knížka, výukové programy na CD,...). Kvalitní učitel je člověk, co dokáže uznat, že neví všechno, že se třeba spletl, a že si v něčem není jistý. Tímto se dostáváme k osobnosti učitele. Učitel by měl být v první řadě charakterní, čestný, měl by jít dětem příkladem, působit vlídně a důvěryhodně. Dobrému učiteli nesmí chybět empatie, dobré komunikační schopnosti, nadhled, smysl pro humor, kreativita, sebereflexe, sebeovládání, selský rozum, určitý pedagogický optimismus a láska k žákům. Nejsem zrovna příznivcem liberálního přístupu k žákům. Děti potřebují nějaká pravidla a hlavně důslednost. Potřebují autoritu, která bude řešit konflikty. V tomto směru inklinuji spíše k demokratickému stylu řízení výuky, spravedlivé učitele, kteří mají schopnost žákům porozumět a ocení nové nápady, obdivují.

Faktory, které vedly k tomu, že jsem se rozhodla učit na ZŠ v Jesenici

Rok před nastoupením do Jesenice jsem pracovala jako vychovatelka ve školní družině na ZŠ Nepomucká na Praze 5. Zde mi bylo nabídnuto místo učitelky prvního stupně, konkrétně

třídnictví ve čtvrté třídě. Tehdy jsem ale nebyla příliš spokojená s vedením školy a se vztahy na pracovišti. Mezi některými kantory a vychovateli tam panovalo otevřené nepřátelství. Vedení se k určitým situacím stavělo nevšímavě, proto ztratilo mou důvěru. Velkou roli hrálo i to, že jsem na tamější škole u dětí byla zafixovaná jako vychovatelka, proto by pro mě asi bylo těžké vystoupit z této role.

Moje kamarádka z vysoké školy mě v tu dobu už nějakou chvíli lákala do jejich školy – ZŠ MŠ ZUŠ Jesenice. Škola v Jesenici je školou fakultní, to určitě trochu pomohlo, když jsem se rozhodovala, zda se tam o místo ucházet či ne. Čekala mě závěrečná praxe, proto jsem doufala, že zde najdu podporu. Také jsem si říkala, že případným protestům od rodičů, že ještě nejsem dostudovaná, se tu snad vyhnu. Největší roli však hrálo prostředí školy a hlavně kolektiv pedagogů. Zhruba před 2 lety jsem se zdejší třetí třídou jela jako doprovod na školu v přírodě. Díky tomu už jsem si školu mohla prohlédnout, poznala jsem několik učitelů a trochu i vedení. Prostor působilo velice příjemně, lidé, na které jsem narazila jakbysmet. Pohodový a spolupracující kolektiv, neboli to, s kým pracuji, je pro mě momentálně mnohem důležitější než to, za kolik peněz pracuji. Proto jsem se v dubnu roku 2014 definitivně rozhodla a poslala email s žádostí o zaměstnání vedení základní školy v Jesenici. Úspěšně jsem absolvovala vstupní pohovor, kde jsem zmínila, že bych raději pracovala s menšími dětmi, tzn. první nebo druhá třída. Nejšťastnější bych byla, kdybych si mohla vést děti už od první třídy, s čímž nakonec vedení souhlasilo, i když se to možná nestává často, aby nezkušená, pořád ještě studentka, dostala náročnou a hodně specifickou první třídu. Pro mě to byla obrovská výzva. Podmínkou bylo, že musím odučit pár hodin a také se zúčastnit několika náslechů v první třídě. S tímto jsem ochotně souhlasila.

5.4.2 První měsíce mé učitelské praxe

Moje první chvilka slávy nastala velmi záhy. Konkrétně v polovině června roku 2014, když jsem se, jako budoucí učitelka 1. A, musela zúčastnit schůzky rodičů budoucích prvňáčků. Do ruky jsem dostala seznam mých žáků, společně se seznamem věcí, která má mít budoucí žáček. Dále také stručné informace o platbách, družině a jídelně. Na přípravu a pročtení těchto dokumentů jsem měla cca 20 minut, navíc se v seznamech dětí neustále dělaly nějaké škrty a změny. Musím říct, že když jsem vstoupila do jídelny, ve které sedělo asi 120 natěšených rodičů, tepová

frekvence vyletěla někam hodně vysoko. Dostala jsem celkem 26 dětí, z toho 16 chlapců a 10 dívek. S rodiči dětí jsem poté chvíli hovořila, abych se jim představila a řekla jim alespoň základní informace. Vypadali celkem spokojeně, nikdo se nepobuřoval (alespoň ne přede mnou) nad mým nízkým věkem a nulovými zkušenostmi.

Přípravný týden

Celé prázdniny jsem strávila studováním odborné literatury na téma prvopočáteční čtenářská gramotnost, jak co nejefektivněji naučit základům psaní, co od prvňáčků očekávat, jak na ně. Zřejmě nejvíc mi pomohla přehledná knížka „Krok za krokem první třídou“. Prázdniny utekly jako voda a přípravný týden byl tady. Nových učitelů bylo poměrně dost – celkem 8. To mi určitě nevadilo, pozornost se aspoň nesoustředila jen na mě. První den se všichni zaměstnanci školy sešli v jídelně, kde probíhalo úvodní setkání, po kterém jsem byla doslova zavalena všemožnými informacemi – jak to funguje v jídelně, kdo bude vychovatelkou v mé třídě, jak funguje elektronický systém „Bakaláři“, kde vyzvednout pomůcky a učebnice, které ve třídě nesmí chybět, kdo je hospodářka, kdo zástupce pro druhý stupeň, sekretářka, účetní, vedoucí vychovatelek a tak dále a tak dále. Zároveň mi byla přidělena uvádějící učitelka – Mgr. Jarmila Hrdličková. Nejhorší pro mě byl asi okamžik, kdy skončilo i školení BOZ a já se ocitla ve své nové třídě, odkázaná sama na sebe. Najednou jsem si přišla úplně bezradná, totálně nepřipravená. Co mám ty tři dny ve třídě sama dělat? Jak vůbec začít? Jak to ty děti naučím? Byla jsem vhozena do vody a musela jsem plavat.

Uvádějící učitel

Takto zpětně mohu říct, že s uvádějící učitelkou Jarmilkou jsem byla spokojená. Když jsem za ní zašla s tím, že něco nechápu, že potřebuji s něčím pomoci, vždycky mi vyhověla. Nevýhodou bylo to, že měla třídu dost daleko od té mé. Navíc vypadala věčně velmi zaneprázdněně a já jsem už od přírody člověk, který se nerad plete někomu pod nohy, nerad zdržuje a otravuje všemožnými otázkami. Nejvíc by mi tehdy asi pomohlo (tzn. takový ideální systém pro mě by byl), kdybychom si v tom přípravném týdnu každý den na 20 minut sedly a já mohla dostat odpovědi na všechny otázky, které se mi v průběhu prvních dní nahromadily. Jenže na to nebyl čas, každý měl svých starostí dost, přípravy byly v plném proudu. Využila jsem tehdy

příjemného kolektivu a prostě jsem se ptala toho, kdo byl zrovna nejbliž. Nejvíce kolegyní z prvních ročníků. Nikdy jsem se nesečkala s tím, že by mi někdo odmítl poradit nebo pomoci. Paradoxně jsme si hodně vypomohli i s ostatními novými učiteli, tak nějak jsme se tím vším novým prokousali společně. S elektronickým systémem paní Hrdličková neuměla, protože v tu dobu se s ním nově učili všichni zaměstnanci. Musím říct, že ten mi problém nedělal. Počítač i internet ovládám dobře, zorientovat se v „Bakalářích“ (elektronický zápis třídní knihy) netrvalo dlouho. Velice vhod mi přišel uvádějící učitel v oblasti administrativy. Kam zakládat osobní listy žáků, jak vyplnit katalogové listy, to všechno a mnohem víc pro mě do té doby bylo velkou neznámou. Nemile mě překvapilo, kolik času stráví učitel všemožným papírováním. Vždycky jsem si myslela, že stěžejní prací učitele je příprava na hodinu a samotná výuka. Úředničkina zde ale hraje ohromnou roli.

Postupně jsem se rozkoukala, k obrazu svému si zútulnila třídu, vyzvedla učebnice, sešity, pomůcky a uvítací balíčky pro prvňáčky. Jak bude probíhat první den, jsem měla celé přehledně sepsané na A4 a byla to sláva nebývalých rozměrů.

První školní týden

Otevřeně přiznávám, že z neděle na pondělí 1. září jsem skoro vůbec nespala. Slavnostní přivítání prvňáčků se konalo venku před školou, kde byly zároveň nastoupeny všechny ostatní ročníky, rodinní příslušníci kousek opodál. Zde musím ocenit spolupráci s třídními učiteli devátého ročníku, kteří vše potřebné připravili a jejich žáci poté celý první týden pomáhali mým prvňáčkům, jak při úvodní slavnosti, tak i ve třídě s pomůckami a v jídelně s obědy.

Pod velkým slunečníkem na mě čekalo celkem 26 dětí. Překvapilo mě, že jsem jich tam měla ze všech pěti prvních tříd nejvíce. Později jsem se dozvěděla, že mám zároveň i největší výkvět školky. Děti udělaly kolečko před nastoupenou školou a usazenými rodiči a za pomoci deváťáků dorazily do své nové třídy. Žákům jsem se nejprve představila já, poté oni mně. Počítala jsem s tím, že budou mnohem více „vyjukaní“, ale suverénní chování dětí mě celkem nemile překvapilo. Spousta z nich už se totiž znala ze školky. Prvňáčci dostali svůj první úkol – vytvořit jmenovku s obrázkem a se svým jménem. Na této škole je zavedena určitá tradice - rodiče nechodí s dětmi do třídy, ale zatímco se učitel s žáky seznamuje, provádí paní vychovatelka naše dospělé po škole. Poté se tyto dvě skupiny vždy prohodí. Mé druhé setkání s rodiči

proběhlo opět v rychlosti, všechny podstatné informace byly sděleny na prvním rodičovském setkání ten samý týden ve středu. Zbytek prvního týdne proběhl ve znamení společného seznamování, vytváření třídních pravidel a prvních didaktických her.

Začátku školního roku jsem se obávala, ale jakmile jsem se ocitla mezi dětmi, věděla jsem, co dělat. Samozřejmě mi pomohla odporná literatura, metodika ke všem učebnicím a společná diskuze s kolegy. Určitě jsem na děti nechtěla hned od začátku pouštět hrůzu, ale snažila jsem se být přiměřeně přísná a důsledná už od začátku, abych dětem nedala přílišnou volnost a později se mi to ve zlém nevrátilo.

Konkrétní problémy

Ze začátku jsem samozřejmě neměla moc velký přehled o schopnostech jednotlivých dětí, o tom, kolik toho za určitou hodinu stihneme a podobně. První měsíc jsme se neskutečně zdržovali už jen přípravou pomůcek, organizačními pokyny a neustálým omíláním třídních pravidel. Přesně jsem ale věděla, kolik učiva musím za daný měsíc stihnout probrat a toho jsem se pevně držela. Důležitý pro mě byl cíl hodiny, kterého jsem se snažila dosáhnout. Ne vždy to vyšlo na sto procent, ale postupně jsem se naučila hospodařit s časem a učivo si rozvrhnout podle tempa a schopností dětí. Pokud bylo třeba zaměřit se na něco konkrétního a zdržet se u určité látky, stalo se tak. Celkově jsem se až do konce školního roku držela předem stanoveného, dlouhodobého plánu. Každý týden mi byl také velmi nápomocný týdenní plán, který jsem poctivě každý víkend sepsala a ten nadcházející týden podle něj pracovala. Kopii týdenního plánu dostali zároveň i rodiče dětí. Trochu pozadu jsem s dětmi v prvouce – při jedné hodině týdně a tolika školních akcí je nelehké probrat celou učebnici. Myslím, že plánování mi velký problém nedělalo. Dodržovala jsem body sepsaný ve školním vzdělávacím programu a s čistým svědomím mohu říct, že jsem žádný nevynechala. Pro rychlejší (nadanější) žáky jsem vždy měla připravené úlohy navíc, úlohy obtížnější. Rozdíly mezi dětmi se však začaly projevovat až v druhém pololetí. Musím říct, že si doteď moc nevím rady s individualizací slabších žáků. Ke konci školního roku se mi jasně vykryštovali čtyři velmi slabí žáci. Díky jejich pomalejšímu tempu určitě netrvám na tom, aby stíhali ta samá cvičená jako zbytek třídy. V hodinách se na ně více zaměřuji, snažím se jim individuálně pomáhat, ale při počtu 26 dětí

ve třídě je to mnohdy nadlidský úkol. V oblasti individualizace ve výuce se musím ještě hodně zdokonalit.

Vlastní realizaci vyučování by se také dalo ledasco vytknout, ale hodiny se snažím dělat co nejvíce poutavé, děti motivuji, dávám prostor společné diskuzi, snažím se klást otázky, které by děti aktivizovaly, na žáky mluvím co nejsrozumitelněji, ale je fakt, že někdy mluvím a mluvím a mnohokrát mi nedojde, že prvňáčci spoustu výrazů, které občas používám, vůbec neznají. Naučila jsem se teď doptávat na různá slova a jejich význam. Každá hodina má motivační část a velký prostor je věnován i závěrečné sebereflexi, stejně tak společně reflektujeme i celý uplynulý týden. Ze začátku školního roku možná trochu převažovala frontální výuka, ale postupem času si děti čím dál tím víc zvykaly na práci ve skupinách a na práci samostatnou. Asi jako každá paní učitelka se i já snažím být co nejvíce kreativní, předkládat dětem co největší výzvy, probudit v nich chuť učit se a pokládat otázky.

Hodnocení v první třídě není tak náročné, jako ve vyšších ročnících. První měsíc se rozdávala pouze razítka. Děti jsem řádně povzbuzovala a chválila. Ne ale za každou maličkost. Nechci, aby byly vychvalovány třeba jen za to, že se rovně posadí na židličku. První pololetí se všem dařilo udržet si samé jedničky, ale v tom druhém už se to začalo lámat. Některé děti nezvládaly psaní, některým dělala velké problémy konstruktivistický přístup pana Hejného v matematice. Každopádně v hodnocení jsem netápala, protože jsme se společně s kolegyňami z ročníku na kritériích hodnocení dohodly. Stejně tak se každý měsíc dohodneme na společných akcích, poradíme se co a jak, zjistíme, jestli jsme v učivu přibližně na stejném místě a podobně. Uznávám, že někdy je těžké udržet si při hodnocení zdravý odstup. Výkony některých dětí mnohdy neodpovídají známkám. Velice ráda ocením třeba jen malý pokrok, zlepšení, kterého jednotlivec dosáhl, než že bych za každou cenu dávala demotivující, špatné známky.

Nedělá mi problém práce na počítači, ani obsluha promítacího plátna. Co mi ve třídě chybí je interaktivní tabule. Ušetřila by spoustu času. Přípravu tabule na druhý den zabere nesmírně moc času. Na nedostatek pomůcek si jinak nemohu stěžovat, pokud něco potřebuji, vždycky to od vedení dostanu (papíry, sešity, výtvarné potřeby atd.) Třída by mohla být o něco větší, ale i tak je v ní alespoň trochu místa na takový oddychový, hrací koutek s kobercem. Škola je dobře vybavená, děti mají k dispozici dvě velké tělocvičny, divadelní sál, hudebnu a jídelnu, která funguje s velkou efektivitou.

Samostatnou kapitolou je asi jednání a komunikace s rodiči dětí. Musím říct, že jsem na ně měla docela štěstí. Nemám tam nikoho, kdo by mě nerespektoval a dělal mi nějaké zbytečné naschvály. Snažím se jim maximálně vyjít vstříc. Když na to tak koukám zpětně, někdy až moc vstříc. Komunikace probíhá převážně elektronicky – přes emaily a „Bakaláře“, kde jsem schopná odpovědět na otázky a připomínky rodičů třeba o půlnoci. Dva dny v týdnu se na mě rodiče mohou obrátit a osobně mě navštívit i přímo ve škole, v kabinetu. Každý půlrok probíhají konzultace ve třech – učitel, rodič, žák. Na to jsem připravená nebyla a musím uznat, že je to velmi časově náročné. Na každého mám 20 minut, 5 dní v týdnu jsem ve škole do 19:00. Má to určitě i své výhody. Žáčci se učí reflektovat svou práci, rodiče se dostanou k tomu, co by mi možná na společném rodičovském setkání neřekli. Více efektivní jsou tyto konzultace určitě u starších dětí, které už se dovedou lépe vyjadřovat. Z takto malých dětí toho člověk moc nedostal. Oproti tomu třídní schůzky jsou časově méně náročné, nemusíte každou podstatnou věc opakovat každému rodiči zvlášť, jen u mě při mluvení před celou třídou panovala větší nervozita. Nechci to zakřiknout, ale zatím se strany rodičů slyším jen pozitivní ohlasy, všechny drobnější problémy (ztracené pantofle, delší absence, příchod nového žáka) povedlo vyřešit rychle a ke spokojenosti všech. Jsem ráda, že se vždycky mohu obrátit na školní psycholožku Zdeňku Valentovou, která mi moc pomáhá s chlapečkem, který to doma nemá zrovna lehké. Také mi hned na začátku září pomohla vrátit jednoho chlapce, který na školu nebyl zralý, zpět do školky. Samozřejmě je pro mne, jako pro nezkušeného pedagoga, těžké posoudit, jaké chování je v rámci mezí a jaké už se za normální nepokládá. I proto jsem ráda, že je ve škole dětský psycholog.

Tím se dostávám k dalšímu bodu – kázeň ve výuce. Musím uznat, že to je věc, která mě trápí neustále. V mojí třídě převažují kluci, je jich celkem 16. Mohu říct, že tak polovina z nich jsou chlapci velmi temperamentní, dozajista silné osobnosti, které by celou třídu velmi rádi řídili. Ve třídě jsou nastavená jasně daná pravidla, která se většinu času dodržují. Někteří jedinci stále vykřikují, otáčejí se, jsou neklidní, roztěkaní a velmi často drzí. Při vyučování se mi kázeň daří udržet, snažím se být důsledná, za špatné chování spravedlivě trestat. Zkoušela jsem vytvořit motivační tabulku – za dobré chování se děti posouvaly na žebříčku směrem vzhůru. Fungovalo to skvěle, ale asi jen 14 dní. Už od října jsem vzdala nějaké hlasitější napomínání, teď vždycky jen zvednu ruku a třída ví, že se musí uklidnit. O to víc mě pak mrzí, jak se některé děti chovají v družině. Při vyučování se je snažím na sto procent zaměstnat, není pak čas na zlobení. Načetla

jsem spoustu literatury, a vyslechla nejedno školení o problémových žácích. Na posledním školení jsem se dozvěděla, že si to nesmím brát osobně, nesmím se nechat rozhodit, že si některé děti prostě nemůžou pomoci. Od té doby to беру s větším nadhledem, dětem se snažím projevat lásku, zbytečně se nerozčilovat, usměrňovat třídu spíše pohledem, gesty a klidným hlasem. Všechno se ale odvíjí od rodiny. Když je nejhůř, dávám poznámky, což mimochodem nedělám ráda, protože vypadám jako učitelka, která si svoje děti neumí srovnat. Dávám tím ale jasný signál rodičům, že něco není v pořádku, a když mi pak druhý den děti poví, že se maminka jen zasmála a doma byl klid, je mi do pláče. A když pak na konzultacích největší zlobil ze třídy sedí tatínkovi se slzami v očích na klíně a něco ustrašeně šeptá a já vidím, jak mu to rodiče „baští“, to si potom říkám, jaký to má smysl, o co se v té třídě snažím, když potom nemám podporu rodičů. Někdy mi přijde, že děti učím to, co už dávno měly umět z rodiny.

Další věc, která mě překvapila na učitelské profesi (nemohu říct, zda mile, či nepříjemně) je obrovské množství akcí, které jsou se školou spojené. První třída je hodně specifická, tam je akcí pravděpodobně více, než třeba ve druhém ročníku. Matně si vzpomínám, že jsem si na konci prvního pololetí připadala jako v zoo. Samozřejmě jsem na fakultní škole, nemám titul, takže jsem ráda za náslechy a inspekce od vedení, které u mě proběhly. Zpětná vazba je pro mě podstatná. V první třídě se postupně vystřídaly učitelky z mateřské školky, některé hodiny byly přístupné rodičům (Den otevřených dveří, „Co už umíme“, čtenářské dílny), každý měsíc naše třída pořádá nějaký výjezd (divadla, muzea, pěší výlet, skanzeny, škola v přírodě, dopravní hřiště). Další akce jsou v rámci celé školy – květinový den, sportovní den, zábavná škola pro 1. třídy, vánoční dílničky a jarmark, recitační soutěž, hudební soutěž, pravidelné meetingy pedagogů každou středu od 14:00 do 17:00, kde se řešily převážně záležitosti týkající se druhého stupně, již zmiňované konzultace ve třech. Nemám žádné srovnání, takže těžko posoudit, zda to chodí stejně tak i na jiných školách.

Pokud mohu všechny problémy trochu shrnout, zarazilo mě velké množství papírování spojené s učitelskou profesí (příprava na školu v přírodě dala opravdu zabrat), stejně tak velký počet akcí ve školním roce. Šok u mě proběhl na poli kázně, možná jsem nebyla tolik připravená na to, jak ošklivě a zákeřně se některé malé děti dokáží chovat a jaký pocit bezradnosti to je, když pak od jejich rodičů slyšíte jen výmluvy a nenajdete tam zastání. Přiznávám, že doteď mi není úplně jasné, kdy si mám vypisovat dovolenku a kdy ne a možná se časem ukáže, že jsem zanedbala, nebo zapomněla na něco podstatného. Těžko říct. S finančním ohodnocením jsem

se už smířila, tam žádné zklamání nenastalo, jako studentka mám cca 18 tisíc čistého, což mi nyní, jako bezdětné, bohatě stačí. Co mě trochu mrzí je výše odměn. Odměny byly pouze na Vánoce, musím říct, že štědré. Zbytek roku však nulové. Překvapilo mě navíc, že se odměny hodně lišily třeba i u učitelů, kteří vykonávají tu samou práci, pořádají ty samé akce apod. Znovu opakuji, že beru v potaz to, že nejsem dostudovaná a nemůžu si v tomto ohledu moc vyskakovat. To, že se mi s titulem zvedne plat o celých 500 korun mi však přijde směšné, motivace nulová. V neposlední řadě musím zmínit i velkou hlasovou zátěž, která je s povoláním učitelky spojena. Po prvním měsíci jsem skoro přišla o hlas, ještě nyní jsem ke konci týdne značně ochraptělá. Stejně tak jak s touto profesí spojena velká únava. Netušila jsem, kolik energie mi vezmou pouhé 4 hodiny učení a následná administrativní činnost. V osobním životě jsem kvůli času stráveném v práci najednou skoro nic nestíhala. Nyní už si čas dovedu lépe zorganizovat, pokud mám práci hotovou, odcházím domů vyčistit si hlavu, odreagovat se, věnovat se taky něčemu jinému, než škole dětem.

Co musím zlepšit?

Myslím, že za necelý ten rok jsem se „otrkala“, naučila se lépe komunikovat jak s dětmi, tak s jejich kolegy a třeba i s rodiči. Zapracovat musím na srozumitelnosti mého jazyka, občas mluvím moc rychle a nevědomky používám výrazy, kterým malé děti nerozumí. Také se potřebuji ještě lépe zorientovat v ŠVP, zejména ve výstupech pro vyšší ročníky, nejen v těch pro 1. třídu. Myslím, že v oblasti administrativy by se také dalo leccos vylepšit. Stejně tak v plánování výuky a v individualizaci žáků. Kdybych se mohla vrátit v čase, zřejmě bych si vybrala zase školu v Jesenici. Spoustu věcí bych asi udělala jinak, v jistých situacích bych měla ostřejší lokty, ale chybami se člověk učí.

5.4.3 Výhled do budoucna, profesní růst

Já se teď v první řadě musím soustředit na to, abych úspěšně dostudovala. Někdy v budoucnu bych na škole ráda vedla nějaký zájmový kroužek týkající se umění – například fotografování. Zaměřit se chci i na prvopočáteční čtenářskou gramotnost. Zajímá mě i genetická metoda čtení, která se v Jesenici bohužel ještě nevyučuje. Nechci spekulovat o tom,

kolik let v Jesenici zůstanu. Říká se, že aby člověk nevyhořel, měl by každých pět let změnit místo, možná na tom něco bude. Pocházím z jižních Čech, takže se třeba nakonec usadím tam.

5.5 Závěr praktické části

Na základě prezentovaných výsledků lze konstatovat, že největší problémy dělá učitelům rozsáhlá administrativní činnost, ve které se cítí značně nekompetentní, dále potom jednání s rodiči žáků a též řešení kázeňských přestupků. Výzkumné šetření dochází v řadě aspektů k podobným výsledkům jako studie Bendla (1997). Za nejvíce problémové činnosti začínající učitelé považují ty, které jsou těsně spjaty s chováním žáků, tedy odhalování a řešení šikany, udržení pozornosti, udržení kázně při výuce, řešení kázeňských přestupků či samotná výchova žáků.

Značně nejistí si učitelé připadají v jednání s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K obdobnému výsledku dochází i Pišová (1999). V tomto ohledu je nutné zvážit, zda se se jedná o reálnou zkušenost či spíše o obavu z možného vzniku této situace (viz Pančocha a Balátová, 2011; Pančocha a Slepíčková, 2012). Z hlediska budoucího vývoje českého školství, ve kterém by postupně mělo docházet k větší míře integrace či dokonce inkluze těchto žáků, je zřejmé, že se jedná o oblast, na kterou je nutné se v rámci přípravného vzdělávání učitelů důkladně zaměřit.

Individualizaci ve výuce zmiňuje též nemalá část respondentů a zpovídaných začínajících učitelů. Tento výsledek podporuje závěry Kyriacoua (1996), který tvrdí, že začínající učitelé dokáží lépe uspokojit potřeby průměrných žáků, než potřeby žáků s nadprůměrnými a průměrnými schopnostmi. Toto souvisí i se skutečností, že začínající učitele pociťují problémy s uplatněním individuálního přístupu k žákům.

Udržení pozornosti, aktivizaci žáků a motivaci žáků činí také jisté potíže. Z hlediska členění diplomové práce se jedná o činnosti, které spadají do kategorie výukových problémů, a to problémů souvisejících s realizací výuky. Toto zjištění podporuje názory Kyriacoua (1996), dle kterého začínající učitelé nemají obtíže s plánováním a přípravou výuky, ale s pružným reagováním a přizpůsobováním plánu během jejího uskutečňování.

Zjištěné výsledky jsou subjektivním hodnocením náročnosti jednotlivých profesních činností z pohledu začínajícího učitele. Důležitou otázkou tedy je, do jaké míry tento subjektivní pohled odráží reálnou skutečnost. Šimoník (1995) navíc upozorňuje, že začínající nezkušený učitel nemusí být schopen objektivně ohodnotit svou pedagogickou činnost. Následkem toho řada profesních činností, které začínající učitelé mohou považovat za jednoduché (v případě výsledků tohoto šetření například vysvětlení nové látky, volba a použití vhodných pomůcek, časové rozvržení vyučovací hodiny či přizpůsobení výuky věku žáků), nemusí začínajícím učitelům činit zjevné potíže, ale zároveň tyto činnosti nemusí být prováděny v potřebné kvalitě. Typickým příkladem, který lze uvést, je hodnocení a klasifikace žáků. Výsledky tohoto šetření i mnoha jiných realizovaných na území České republiky ukazují, že tato činnost není začínajícími učiteli považována za náročnou. Průcha (2005) ovšem upozorňuje, že v zahraničí se jedná o často uváděný závažný problém. Rozpor ve výsledcích může být způsoben odlišným postojem začínajících učitelů k důležitosti této činnosti.

I přes zmíněné nedostatky diplomová práce poskytuje přínosné a zajímavé informace o aktuální situaci začínajících učitelů na základních školách. Zjištěné poznatky mohou být užitečné pro studenty pedagogických fakult a začínající učitele, ale také pro ředitele škol a zkušené kolegy učitele. Výsledky mohou být případně uplatněny i v rámci zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů. Otázkou, jejíž řešení nemůže být předmětem předkládané diplomové práce, zůstává, do jaké míry lze budoucí učitele na jednotlivé profesní činnosti připravit.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce se zaměřuje na problematiku začínajícího učitele. Cílem této diplomové práce byla identifikace klíčových problémů začínajících učitelů. Teoretická část obsahuje kapitoly věnující se vymezení základních pojmů vztahujících se k profesi učitele, jeho etapám, profesní přípravě učitelů, uvádějícímu učiteli a k problémům, se kterými se učitelé v rámci svého povolání potýkají. V rámci praktické části je pro začínající učitele připraveno dotazníkové šetření, s několika začínajícími pedagogy dále jsou vedeny hloubkové rozhovory a vše završuje má vlastní introspekce.

Začínající učitelé se v rámci dotazníkového šetření vyjadřovali k jedenácti otevřeným otázkám. K uvažovaným výukovým problémům patřily následující profesní aktivity učitele: užití netradičních metod výuky, organizace samostatné práce žáků, organizace skupinové práce žáků, správná formulace učebních úloh a otázek, přizpůsobení vyučování věku žáků, aktivizace žáků, motivace žáků, udržení pozornosti, udržení kázně, řešení drobných kázeňských přestupků, reakce na neočekávaný vývoj vyučování, dovednost vyučovat i vychovávat, komunikace s žáky, vysvětlení nové látky, práce s neprospívajícími žáky, uplatnění individuálního přístupu, práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení a klasifikace žáků, diagnostika žáků. Zdaleka největší problémy začínajících učitelů však vůbec nesouvisí se samotnou výukou. Z výsledků diplomové práce jasně vyplývá, že činnosti spadající do výukové oblasti jsou pro začínající učitele více obtížné než činnosti související s oblastí organizační, sociální nebo materiálně-technickou. Za velice problematickou považují nastupující učitelé administrativní činnost, na kterou se cítí značně nepřipraveni. Komunikace s rodiči žáků a s kolegy v pedagogickém sboru dělá problémy nemalému procentu dotazovaných.

Za mimořádně problematické začínající učitelé považují veškeré činnosti spojené s chováním a kázní žáků. Jedná se o činnosti, které s chováním žáků přímo souvisí jako odhalování a řešení šikany, udržení kázně při vyučování či řešení kázeňských přestupků. Případně jde o činnosti, které chování a kázeň žáků ovlivňují nepřímo, jako motivace a aktivizace žáků, udržení jejich pozornosti.

Začínající učitelé mají problémy s prací s neprospívajícími žáky, s uplatňováním individuálního přístupu k žákům, diagnostikou žáků i s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato

skutečnost dokazuje, že nezkušení pedagogové dokáží naplňovat potřeby žáků průměrných, mají ovšem potíže s žáky podprůměrnými či nadprůměrnými. Zatímco kázeň žáků je dlouhodobě řešeným tématem ze strany českých i zahraničních odborníků, otázka žáků se speciálními či specifickými vzdělávacími potřebami nabývá na intenzitě až v poslední době.

Výsledky hloubkových rozhovorů vesměs potvrdily výsledky dotazníkového šetření. Ať už se učitelé rozhodli pro tuto profesi z jakéhokoliv důvodu, finanční podhodnocení profese je pro ně natolik demotivující, že v budoucnosti zvažují odchod do jiné sféry. Z rozhovorů také vyplynulo, že největší obavy při nástupu do profese panovaly z toho, že děti, kolegové ani rodiče učitele nepřijmou. V některých případech se to bohužel potvrdilo. Konkrétní výukové problémy byly uváděny jen okrajově.

Závěrem lze konstatovat, že největší obavy při příchodu učitelů do praxe překvapivě nepanovaly z výuky samotné. Největším strašákem se pro začínající učitele stala komunikace s rodiči a s kolegy, velké množství administrativy, jednání s problémovými žáky a řešení kázeňských přestupků. Výsledky však nelze zobecňovat na celou populaci začínajících učitelů a je nutné je posuzovat pouze ve vztahu k výzkumnému vzorku.

LITERATURA

BENDL, S. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, 1997, r. 47, č. 1, s. 54–64. ISSN 3330-3815.

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

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

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

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

HUBERMAN, M. A. *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 978-0807733219.

CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOŠTÁLOVÁ, H., MIKOVÁ, Š., STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Aktivizační metody ve výuce. Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal, 2011. ISBN 978-80-87474-34-1.

KOTRBA, T., LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 80-87029-12-7.

KRYKORKOVÁ, H., VÁŇOVÁ, R. *Učitel v současné škole*. Praha: FFUK, 2010

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

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X.

LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. Tvořivé vyučování. Praha: Grada Publishing, 2003. ISBN 80-247-0374-2.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. Cesty pedagogického výzkumu. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MAZÁČOVÁ, N. Učitel začátečník [on-line]. 8. 9. 2001. [cit. 2013-02-02]. Česká škola. Dostupné z WWW: <<http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacova-ucitel-zacatecnik.html>>.

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

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

PÍŠOVÁ, M. Novice teacher. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-205-7.

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

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

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

SPILKOVÁ, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004

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

SPILKOVÁ, V. Učitelská profese a její současné proměny. In: Krykorková, H., Váňová, R. a kol. Učitel v současné škole. Praha: Karolinum, 2010. 33–43. ISBN 978-80-7308-301-4.

ŠIMONÍK, Oldřich. Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = Beginning teacher (some pedagogical problems of beginning teachers). 1. vyd. Brno:

Masarykova univerzita, 1994, 101 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.

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

ŠVEC, V. Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace. Brno: Paido, 1999.

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

URBÁNEK, P. Vybrané problémy učitelé profese: Aktuální analýza. Liberec: TUL, 2005.

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

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

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

WALTEROVÁ, E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů: sborník z celostátní konference. Praha: PedF, 2001