



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Vysokoškolské studium oboru  
Učitelství pro 1. stupeň základních škol  
z pohledu začínajícího učitele

Vypracovala: Hana Reifová  
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2015

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zaměřena vysokoškolské studium z pohledu začínajícího učitele. Teoretická část se zabývá začínajícími učiteli u nás i v zahraničí. Dále problémy, kterými začínající učitelé prochází a v neposlední řadě i charakteristikou těchto problémů. Praktická část prezentuje výsledky kvalitativního výzkumného šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak pohlízejí začínající učitelé na své vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Respondenti uvedli za nejčastější problémy – kázeň žáků a rozvržení učiva během hodiny.

**Klíčová slova:** vysokoškolské studium, pregraduální příprava, začínající učitel, uvádějící učitel, problémy začínajících učitelů

## **ABSTRACT**

The thesis is focused on university studies from the point of view of a beginning teachers both here in The Czech Republic and abroad. It also deals with problems the beginning teachers encounter and finally with characteristic of some problems. The practical part presents outcomes of qualitative research survey. Its aim was to find out how beginning teachers view their university studies, field of study Teaching for the 1.st stage of basic schools. Respondents reported the most common problems – discipline of pupil and scheduling of schoolwork during a lesson.

Keywords: university studies, undergraduate preparation, beginning teacher, starting teacher, problems of beginning teachers

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 30. dubna 2015

Reifová Hana

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala zejména vedoucí své diplomové práce PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení této práce, trpělivost a vstřícnost.

Dále bych chtěla poděkovat všem účastníkům mé výzkumné části, tedy začínajícím pedagogům, kteří mi věnovali svůj čas, za ochotu a otevřenost.

Poděkování patří i mému příteli a rodině za podporu, kterou mi během celého studia i při psaní diplomové práce poskytovali.

## OBSAH

Obsah .....	- 6 -
Úvod.....	- 8 -
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	- 11 -
1.1 Přípravné vzdělávání učitelů .....	- 11 -
1.1.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů .....	- 11 -
1.1.2 Přípravné vzdělávání v České republice .....	- 12 -
1.1.3 Přípravné vzdělávání v zahraničí .....	- 13 -
1.2 Začínající učitel .....	- 16 -
1.2.1 Vymezení pojmu „začínající učitel“ .....	- 16 -
1.2.2 Začínající učitel v České republice .....	- 16 -
1.3 Uvádění začínajících učitelů .....	- 18 -
1.4 Obtíže začínajících učitelů .....	- 21 -
1.4.1 Autorita a výchovný styl .....	- 23 -
1.4.2 Příprava na hodinu .....	- 27 -
1.4.3 Vyučování .....	- 31 -
1.4.4 Hodnocení a klasifikace .....	- 32 -
1.4.5 Kázeň .....	- 36 -
1.4.6 Udržení pozornosti žáků .....	- 38 -
1.4.7 Motivace žáků .....	- 40 -
1.4.8 Jednání s rodiči .....	- 41 -
2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	- 44 -
3 METODIKA .....	- 45 -
4 VÝSLEDKY .....	- 49 -
4.1 Obavy před nástupem do zaměstnání.....	- 49 -
4.2 První rok ve škole.....	- 50 -
4.2.1 Pocity při nástupu do zaměstnání .....	- 50 -
4.2.2 Pocity před třídou.....	- 51 -
4.2.3 Reakce dětí.....	- 52 -
4.2.4 Vztahy s rodiči .....	- 54 -
4.2.5 Problémy .....	- 55 -
4.2.6 Radosti .....	- 57 -
4.3 Uvádějící učitel .....	- 58 -
4.3.1 Přidělení uvádějícího učitele.....	- 58 -
4.3.2 Pomoc při řešení problému .....	- 59 -
4.4 Vysokoškolské studium .....	- 60 -

4.4.1	Nedostatky vysokoškolské přípravy začínajících učitelů .....	- 62 -
4.4.2	Přínos vysoké školy .....	- 64 -
4.5	Pohled na školství .....	- 65 -
4.5.1	Osobní pohled/očekávání.....	- 65 -
4.5.2	Možná změna.....	- 66 -
5	DISKUZE .....	- 68 -
	ZÁVĚR .....	- 71 -
	POUŽITÉ ZDROJE.....	- 73 -
	SEZNAM PŘÍLOH.....	- 76 -

## ÚVOD

*„Žádný začátek není lehký.“*

Tento citát zná určitě každý. Všechny začátky, které jsme kdy prožili, pro nás nebyli pokaždé snadné. Tento výrok platí i pro začínající učitele. Téma, kterým se zabývám v mé diplomové práci, je „Vysokoškolské studium oboru Učitelství 1. stupně ZŠ z pohledu začínajícího učitele“, přičemž se zaměřuji na problémy, kterými si začínající učitel prochází, a zdali ho na ně vysoká škola připravila či nikoliv.

Každého, kdo vystuduje pedagogickou fakultu a chystá se nastoupit do školy jako učitel, čeká začátek, který nebývá většinou lehký. Hlavou mu probíhají otázky, zda ho vysoká škola připravila na všechno, s čím se v průběhu prvních let praxe setká.

Důvod, proč jsem si vybrala právě toto téma, je prostý. Sama jsem v roli začínajícího učitele. Do roku 2013 jsem navštěvovala Pedagogickou fakultu JU v Českých Budějovicích, prezenční formu studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Do čtvrtého ročníku jsem však nastoupila jako student dálkové formy studia. V únoru roku 2014 jsem začala pracovat na Základní škole ve Frymburku jako třídní učitelka 2. třídy. Veškerými obavami, kterými si procházejí začínající učitelé, jsem si prošla i já. Nyní se taktéž zpětně dívám na to, zda mi vysokoškolské studium dalo veškeré informace, které potřebuji k mému profesnímu startu.

Teoretická část mé diplomové práce se zabývá nejčastějšími problémy začínajících učitelů u nás i v zahraničí, zda je vysoká škola na tyto problémy předem připravila, jaké začínající učitelé vnímají nedostatky vysokoškolské přípravy na jejich povolání.

Výzkumné šetření je realizováno kvalitativní metodou, byla zvolena metoda rozhovoru. Výzkumný soubor se skládá ze začínajících učitelů s praxí od jednoho roku do maximálně pěti let. Ve výzkumné části se zajímám o názor učitelů na studium na vysoké škole, zda jim k vyřešení problémů (spojených se začínající profesí) pomohlo právě studium, či zda měli k dispozici uvádějího učitele. Dále jaké byly nejčastější problémy, které řešili při začátku své profese.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda studium na vysoké škole pomohlo začínajícímu učiteli s nástupem do zaměstnání a pomohlo mu tím i vyřešit některé problémy spojené se začátkem učitelské profese. Dalším záměrem je následně porovnat výsledky



mého výzkumného šetření s výzkumným šetřením Andrey Formanové, která se bude ve své práci zabývat podobným tématem, které je zaměřené nikoliv na začínající učitele, ale na studenty, kteří ještě do praxe nenastoupili.

## TEORETICKÁ ČÁST

# 1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Přípravné vzdělávání učitelů

„Přípravné vzdělávání učitelů je v české pedagogické terminologii zavedený termín (odpovídá anglickému *initial teacher training*). Znamená přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Na rozdíl od toho termín *další vzdělávání učitelů* (*in-service teacher training*) označuje souhrnně různé formy profesního vzdělávání učitelů již zaměstnaných neboli „v činné službě“, jak se to také vyjadřuje.“ (Průcha 2002, s. 98)

### 1.1.1 Modely přípravného vzdělávání učitelů

Podle Průchy (2002, s. 98) máme dva modely, které se uplatňují v jednotlivých zemích. Mohou se uplatňovat buď jednotlivě, nebo kombinovaně. Jedná se o souběžný model (*concurrent model*), nebo následný model (*consecutive model*).

Souběžný model (*concurrent model*) je model, kdy budoucí učitelé zároveň absolvují předměty, které se týkají všeobecného základu a vybrané předměty (aprobační), a disciplíny, které se týkají pedagogiky, didaktiky a psychologie. Během tohoto studia mají také absolvovat praxi ve školách.

V následném modelu budoucí učitelé absolvují zprvu první úroveň terciálního vzdělávání, který může být univerzitní nebo neuniverzitní, v nějakém oboru (např. humanitní). Po absolvování této části se budoucí učitelé připravují na učitelskou profesi. V tomto následném modelu přípravného studia je předmětová a pedagogická část přípravy oddělena od sebe.

Díky těmto modelům je i rozlišná praxe na školách:

Se souběžným modelem se můžeme setkat například i v České republice, kdy studenti absolvují praxi ve školách během studia závěrečných ročníků. Jedná se o to, že praxe probíhá souběžně s teoretickým studiem a má větší nebo menší časový rozsah.

V následném modelu je praxe zařazena až na samotný závěr studia. Tato praxe musí být úspěšně absolvována předtím, než student získá kvalifikaci. Praxe v následném modelu je prováděna tak, že student pracuje ve škole a vykonává všechny povinnosti,

keré by jako učitel normálně vykonával. Pobírá plat a je v kontaktu se svou školou. S tímto přístupem se můžeme setkat např. v Německu nebo v jiné variantě v Anglii.

### **1.1.2 Přípravné vzdělávání v České republice**

Počet přihlášených zájemců o studium na vysokých školách se zaměřením na studijní program „Pedagogika, učitelství a sociální péči“ má za posledních deset let kolísavý charakter. Zatímco v roce 2004 bylo 32 328 přihlášených, v roce 2006 klesl počet přihlášených o více než 2000, tedy na 30 134. Roku 2007 se počet přihlášených vyšplhal na 33 672 zájemců. Do roku 2009 klesali zájemci až na 29 182 uchazečů. Rekordní počet přihlášených během těchto deseti let byl v roce 2011, kdy statistika zaznamenala 33 903 zájemců. Od té doby opět počet přihlášených klesá. V roce 2014 bylo 26 646 zájemců (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004 – 2014).

Pokud bychom srovnali počet všech uchazečů jednotlivých studijních programů za posledních deset let, studijní program: „Pedagogika, učitelství a sociální péči“ by byl na pomyslném 4. místě s celkovým počtem 336 048 uchazečů. Na prvních třech příčkách se pak objevili studijní programy: „Technické vědy a nauky“ s 360 021 uchazeči, „Humanitní a společenské vědy a nauky“ s 407 435 uchazeči a na prvním místě to jsou „Ekonomické vědy a nauky“ s 410 426 uchazeči (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2004 – 2014).

Průcha (2005, s. 204) vysvětluje poměrně vysoký zájem o studium takto: *„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.“*

Dále Průcha (2005, s. 204) uvádí, že 59 % studentů se ke studiu na pedagogické fakultě rozhodovalo „na poslední chvíli“. Tudíž jejich motivace nebyla tolik promyšlená a dlouhodobá. Pokud by mohli znovu zvolit, který směr svého studia si vyberou, jen 36 % studentů by si znovu vybrali studium na pedagogické fakultě.

V České republice je možné přípravné vzdělávání na devíti pedagogických fakultách vysokých škol:

- Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova v Praze
- Pedagogická fakulta - Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
- Pedagogická fakulta - Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem
- Pedagogická fakulta - Masarykova univerzita v Brně
- Pedagogická fakulta - Univerzita Palackého v Olomouci
- Pedagogická fakulta – Ostravská univerzita v Ostravě
- Pedagogická fakulta - Univerzita Hradec Králové
- Pedagogická fakulta - Západočeská univerzita v Plzni
- Přírodovědně-humanitní a Pedagogická fakulta - Technická univerzita v Liberci

Jak uvádí Švec (2005) studenti učitelství pociťují v pregraduálním vzdělání nedostatky většinou ve znalostech psychodidaktických. Naopak důraz kladou zejména na sociálně komunikativní znalosti.

*„Podobná tendence se objevuje u začínajících učitelů, jejichž pedagogické znalosti však již směřují k určitému „shlukování“, a to ve vztahu k pedagogickým situacím, s nimiž se v praxi setkávají. Rezervy pociťují v oblasti pedagogických znalostí řešit výchovné problémy s žáky.“ (Švec, 2005, s. 20)*

### **1.1.3 Přípravné vzdělávání v zahraničí**

Zatímco u nás, a ve většině zemí Evropské unie, se využívá souběžný model, v ostatních zemí je to model následný nebo kombinovaný.

Jak uvádí Průcha (2002, s. 99) v Německu mají přípravné vzdělávání učitelů rozdělené do dvou částí. Nejprve budoucí učitelé začínají souběžným modelem, kdy se studenti připravují na své budoucí povolání na vysoké škole s pedagogickým zaměřením (Pädagogische Hochschule). Po složení první státní závěrečné zkoušky úspěšně dokončují první část přípravného vzdělávání. Poté následuje druhá část, kdy budoucí

učitelé musejí projít tzv. přípravnou službu (Vorbereitungsdienst), která se liší podle oboru, na který se budoucí učitel připravuje. Tato část je podobná naší praxi - kandidát absolvuje hospitace u ostatních učitelů, sám si projde vlastním vyučováním žáků, s tím rozdílem, že tato „praxe“ je placená a trvá dva roky. Poté může budoucí učitel přejít ke druhé státní závěrečné zkoušce, která není složena pouze z písemné a ústní části, ale také je zde zkouška z praktického vyučování. Pokud absolvent úspěšně dokončí obě dvě části, dostane certifikát učitele.

O podrobnějším popisu přípravného vzdělávání učitelů v Německu (respektive Bavorsku) nás informuje Průcha (2005, s. 208) v knize „Moderní pedagogika“. V Bavorsku se dělí příprava učitelů do dvou rozdílných částí. První fáze přípravného vzdělávání probíhá na univerzitách a kandidátům poskytuje odborné vzdělávání. Tato fáze je ukončena první státní zkouškou. *„Ve vzdělávání gymnaziálních učitelů lze tuto první fázi uzavřít nejdříve po pěti letech studia. Studium je převážně zaměřeno na vědecké obory budoucí učitelské aprobace, obsahuje však také vědy o výchově a oborové didaktiky.“* (Průcha, 2005, s. 208) Druhou fází přípravného vzdělávání jsou tzv. studijní semináře, které jsou nezávislé na univerzitě. Tyto studijní semináře trvají po dobu dvou let a jsou ukončeny druhou závěrečnou zkouškou. Tuto fázi začne kandidát složením slibu o dodržování ústavy a zároveň získává statut čekatele na postavení státního zaměstnance. Těmto čekatelům se také jinak říká referendáři. Dostávají plat, který je tvořen asi polovinou platu již ustanoveného začínajícího učitele. *„V Bavorsku probíhá tato příprava na tzv. seminárních školách, určených ministerstvem. Pro každou školu je jmenován ministerský zmocněnec, zpravidla ředitel této školy, který předsedá semináři. Malé skupiny, průměrně o šesti studentech, vedou a vzdělávají kvalifikovaní učitelé školy, nazývaní seminární učitelé.“* (Průcha, 2005, s. 209)

Druhá fáze se uskutečňuje v následujících formách:

- aktivní účast na oborových setkáních a praktikách a vedení zápisů o nich:

na těchto setkáních se student seznámí s pedagogikou a psychologií. Dále se seznámí se zákony a předpisy upravující práci učitele,... S didaktickou technikou se studenti seznámí v praktikách, kde se mimo jiné naučí i provádět školní pokusy a smysluplně je využívat ve výuce.

- hospitace ve výuce, vlastní vyučovací výstupy a jejich kritický rozbor:  
referendář se nejprve účastní hospitace u svého seminárního učitele, později vede hodinu sám, při které jsou ve třídě ostatní účastníci skupiny i její vedoucí. Vedoucí pomáhá referendáři s přípravou a po hodině provede pedagogický rozbor.
- souvislá samostatná výuka, jen namátkově kontrolovaná:  
po určitém období nastává doba, kdy student má za úkol odučit sám asi šest hodin týdně na seminární škole. Po odučení následuje hodnocení seminárního učitele i kmenového učitele. Po tomto období odchází student na jinou, spolupracující školu, kde přebývá po celý školní rok a kde vyučuje asi 12 hodin týdně. Na svou seminární školu dochází k odborným setkáním a hospitacím. Na konci tohoto období se vrací opět zpět na svou seminární školu, kde má svůj šestihodinový úvazek, při kterém se připravuje na svou druhou státní zkoušku.

Průcha (2005, s. 209) uvádí, že pokud čekatel úspěšně složí druhou státní zkoušku, musí dále v složit tři zkoušky z předmětu, které má aprobované, a to během průběhu celého semináře. Dále musí čekatel ze školy, ve které působil, získat pozitivní hodnocení a napsat práci (odbornou) z didaktiky předmětu, který má aprobovaný. Na závěr musí složit ústní i písemnou závěrečnou zkoušku. Ústní zkouška se týká didaktiky každého předmětu, který má aprobovaný, občansko-politického přehledu a školské legislativy). Závěrečná písemná zkouška je z pedagogiky nebo z psychologie.

Dále Průcha (2002, s. 99) uvádí, že v Anglii mají většinou (jako u nás) souběžný model přípravného vzdělávání učitelů. Na rozdíl od nás mají zvláštnost v tom, že když učitel dokončí vysokoškolské studium a chystá se nastoupit do zaměstnání (myslí se tím školské zařízení), není ještě zcela kvalifikovaným učitelem. Těmto učitelům se v Anglii říká učitel-začátečník (newly qualified teacher, v Severním Irsku – beginning teacher). Takovýto učitel musí projít roční zručivou praxí a poté může získat plnou učitelskou kvalifikaci.

V Polsku probíhá reforma učitelské přípravy. Průcha (2002) uvádí, jaký systém školství mají v Polsku. Zde jsou od roku 1999 zavedeny čtyři kategorie, kterými si učitel, za dobu svého působení ve škole, projde. První kategorií je „učitel začátečník“, kterým se

označuje nastupující učitel. Druhou kategorií je „smluvní učitel“. Za „smluvního učitele“ se považuje ten učitel, který má za sebou 9 měsíců praxe. Do třetí kategorie tzv. „ustanoveného učitele“ se učitel může dostat tak, že splní další předepsané vzdělání a vykoná nejméně dvouletou. Toto je završeno zkouškou, kdy se ze „smluvního učitele“ stává „ustanovený učitel“. Čtvrtou kategorií je „kvalifikovaný učitel“, do které je učitel jmenován komisí po dalších letech praxe a s vynikajícími pracovními výsledky.

Estonsko je sice malá země, ale co se týče pedagogiky, je velmi aktivní. Součástí jejich přípravného vzdělávání se stal „zácvičný rok“, který byl reformován od roku 1999. Po ukončení přípravného vzdělávání dostává absolvent certifikát, který ho opravňuje k vykonávání praxe pod dohledem přiděleného mentora. Pokud úspěšně splní tuto praxi, dostane kandidát učitelskou licenci.

Ve většině zemích se učitelé pro primární školy a nižší sekundární školy

## **1.2 Začínající učitel**

### **1.2.1 Vymezení pojmu „začínající učitel“**

Podle Pedagogického slovníku Průchy, Walterové a Mareše (2001) můžeme označit začínajícího učitele jako mladého a doposud nezkušeného. Začínající učitel je ten učitel, který ještě nezná a neovládá pracovní techniky, ale přitom se jeví jako nadšený a perspektivní. Začínající učitel je ten, kdo vystudoval vysokou školu a má pedagogickou způsobilost. Co mu však chybí je pedagogická zkušenost. Období, kdy se učitel zařazuje mezi učitele začátečníka, není nijak vyhrazeno. Obvykle se však udává, že se jedná o období prvních 5 let praxe.

### **1.2.2 Začínající učitel v České republice**

Všechny profese začínají už při výběru školy. Během studia se člověk snaží zapamatovat co nejvíce informací, které následně využije při své profesi. Studium brzy skončí a před studentem je nástup do nového začátku.

Každý mladý člověk, který se chystá po škole nastoupit do zaměstnání, prochází těžkým obdobím. Vyrovnat se s novým „životem“, kdy už se o něj nebude nikdo starat, ale



musí se o sebe postarat sám, novým prostředím či novými lidmi, nebývá pro všechny snadné. *„Navíc – úspěch nebo neúspěch v prvním zaměstnání do určité míry předznamenává jeho další osobní, profesní i kariérní vývoj, jeho sebehodnocení, sebevědomí a možná i celou jeho životní cestu a spokojenost.“* (Podlahová, 2004, s. 15)

Většinou se zaměstnavatel snaží tento profesní start novému zaměstnanci ulehčit. Zaměstnanec se v nové práci postupně zaučuje, postupně získává pracovní odpovědnost a většinou je pod dohledem zkušenějšího kolegy, který mu i v případě nějakého problému dokáže poradit či pomoci. Zde je tedy profesní start postupný, a tudíž i obavy a stres z toho, že člověk neuspěje, je menší.

Zatímco nástup učitele je v České republice jiný. Jak uvádí Šimoník (1994, s. 8) školní rok začíná 1. září a od tohoto data (nebo data, kdy učitel poprvé nastoupí do zaměstnání) se počítá s tím, že nový učitel bude vykonávat svou práci se všemi povinnostmi, s veškerou odpovědností a vše bude vykonávat sám za sebe. Pro začínajícího učitele to je velký skok. Z žáka či studenta, který do této doby byl zvyklý se pouze něčemu učit a naslouchat druhého, se stává samostatná jednotka, po které se chce, aby veškeré informace, kterým se doposud naučil, předal dál. Při vyučovací hodině je ve třídě s žáky sám, nemá k sobě žádného dalšího učitele, který by mu v obtížných situacích byl nápomocný. Proto obavy a stres z neúspěchu je v tomto případě daleko větší než u ostatních zaměstnání.

Podlahová (2004, s. 17) uvádí, že pocit „začátečnickví“ se umocňuje i tím, že si začínající učitel připouští možné neúspěchy. Neustále má pocit, který v něm vyvolává otázku *a co se stane, když...?*

*„V praxi je jeho úkolem používat integrovaně všechno, co se naučil a co ví, a to v situaci, kterou nezná, nebo zná pouze ze svých žákovských vzpomínek nebo pedagogické praxe, kdy byl ještě sám řízen, ale ne z pozice toho, kdo si ví rady a umí vést a řídit. Při přípravě učitelů také není možno zprostředkovat a „natrénovat“ ty situace, které se vyskytují pouze ve škole, a navíc v nepředvídatelných modifikacích – otázky žáků, jejich nečekané reakce, jejich zájmy nového druhu, problémové situace, příhody, případy neobvyklého chování.“* (Podlahová, 2004, s. 17)

Právě v těchto začátcích se u začínající učitel rozhoduje, zda v učitelské profesi zůstane či přejde do jiné sféry profese.

### 1.3 Uvádění začínajících učitelů

Po absolvování vysoké školy se začínající učitel ocitne v novém (neznámém) prostředí. Jak uvádí Šimoník (1994, s. 22) s příchodem do zaměstnání se začínající učitel setkává nejen s žáky, ale také s pedagogickým sborem: *„Způsob, jakým jsou mladí nastupující učitelé přijímáni vedením školy i svými staršími kolegy, může utváření těchto vztahů významně ovlivnit.“*

Tématem uvádějího učitele se zabývá i Podlahová (2004, s. 48-50). Ta uvádí, že uvádějším učitelem se myslí ten pedagog, kterému je přidělen pedagog začínající. Tento uvádějí učitel se snaží ulehčit začínajícímu učiteli nástup do nového zaměstnání. Po celý rok „zaučování“ a uvádění do praxe, mu pomáhá, sleduje jeho profesní růst a hodnotí jeho nastávající pokroky.

Na začínajícího učitele může mít uvádějí učitel dva odlišné pohledy. První je ten, že se uvádějí učitel na svého budoucího kolegu těší, protože v něm vidí novou „energii“, svěžest, nové nápady,... Druhým pohledem je určitá „nadřazenost“ uvádějího učitele. Proč by se měl zabývat někým, kdo má nedostatek profesních zkušeností a kdo není schopný převzít některé práce a funkce. Mezi oběma pohledy je velká škála možností.

I začínající učitel může mít dva různé pohledy, jako uvádějí učitel. Jedním z nich je ten, že se bude na svého uvádějího učitele dívat jako na zkušenějšího kolegu, kterému se může svěřit se svými prvotními problémy. Druhý pohled je ten, že bude brát na vědomí jeho nadřazenost a bude pro něj poslední možností, která by mu mohla poradit.

Podlahová (2004, s. 49) doporučuje brát uvádějího učitele pozitivně, to znamená, *„chápat instituci uvádějího učitele jako vstřícný krok, jako ruku nabídnutou ke spolupráci, a nikoliv jako snahu kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony (i výkonnost) a omezovat jeho tvůrčí nápady.“*

S čím může začínajícímu učiteli pomoci uvádějí učitel, uvádí ve své publikaci Podlahová (2004), která možnosti pomoci rozdělila do určitých oblastí. Těmi oblastmi

jsou: seznámení s provozem školy, pomoc při přípravě a realizaci výuky, seznámení s prací třídního učitele a s výchovou prací školy, pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči a informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

#### **Seznámení s provozem školy:**

Do této oblasti můžeme zařadit informace, které uvádějící učitel předá začínajícímu učiteli například o **zajištění výuky po stránce materiální**. Může mu ukázat kabinety, s odbornými učebnami. Dále může začínajícího učitele seznámit s laboratořemi či výtahy žáků (tělovýchovné, sportovní, kulturní či zájmové). Dále by bylo užitečné seznámit začínajícího učitele se **zvláštnostmi školy**. Například informace týkající se typu školy a jejím řádem, režimem školy, jaký má škola význam v obci či jaké se pořádají akce pro veřejnost. Dalším tématem, by bylo **vedení dokumentace a ostatní administrativa školy**, kde by se měl začínající učitel seznámit s vyplňováním třídním výkazů, katalogových listů a v neposlední řadě s vyplňováním třídnice. **Zásady**, které se uplatňují **při sestavování rozvrhu**, by také nemělo být pro začínajícího učitele cizí. Začínající učitel by měl být také **informován o jeho povinnostech**, kam se řadí dozory v jídelně, v šatnách a na chodbách či o povinnostech v organizaci při činnostech mimo školu, kam se zařazují vycházky, divadla, koncerty, exkurze, výcviky v bazénech apod.

#### **Pomoc při přípravě a realizaci výuky:**

Uvádějící učitel by měl být nápomocný začínajícímu učiteli i při přípravě či realizaci výuky. Tím se má na mysli, pomoci se **seznámením se s učebnicemi**, dalšími **pomůckami**, které může při svých hodinách použít, pomoci mu svými zkušenostmi jak **s přípravou na hodinu tak i následnou realizací**. Dále při řešení **kázeňských problémů** či **problémů metodických**, se **sestavováním tematických plánů**, s **fungováním kurikula**, **seznámením se s osnovami**, **učebním plánem** či se **standardsy**. Uvádějící učitel by měl také pomoci s **analýzou výsledků začínajícího učitele** v jednotlivých předmětech a paralelních třídách. Pomoci s **projektovým vyučováním** a s **předmětovými vztahy**. V neposlední řadě by měl pomoci se **supervizí začínajícího učitele**, vedení začínajícího učitele k **sebereflexi** a podpořit ho v **kladném sebehodnocení**.

### **Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy:**

**S povinnostmi a činnostmi třídního učitele** by měl uvádějící učitel také začínajícími učiteli pomoci. Jedná se například o vyplňování třídních knih, třídních výkazů či katalogových listů žáka. Dále by měl být začínající učitel seznámen uvádějícím učitelem o **výchovné péči** na dané škole. Měl by být informován o výchovným poradci či výchovných programech. Měl by vědět, jak reagovat, pokud se vyskytnou některé **výchovné problémy žáků**, jaké má možnosti při **spolupráci s kolegy** či **výchovným poradcem**.

Při setkání začínající učitele s **integrací handicapovaného žáka** či integrování žáka, které má jiné etnikum, je potřeba také pomoci uvádějícího učitele. V neposlední řadě to je diagnostika jak rodinného, tak i sociálního prostředí žáků, či metodická pomoc, která se týká přípravy a vedení třídnických hodin, navazování kontaktů a spolupráce s rodiči.

### **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči:**

Pomoc v této oblasti by začínající učitel také potřeboval od uvádějícího učitele. Začínající učitel by měl být seznámen, jakou **formou škola kontaktuje s rodiči**, či jak s nimi komunikuje. Zda komunikace probíhá formou besedy s rodiči, konzultačními hodinami, klasické schůzky s rodiči nebo dny otevřených dveří. Dále by měl být informován o **práci s rodiči žáků, kteří jsou talentovaní, handicapovaní nebo problémový**.

### **Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy:**

Sem spadá orientace začínajícího učitele ve **společenském, veřejném a politickém životě obce**. A jakou image zde zaujímá škola. Zda se vyskytují nějaké **zvláštnosti místního prostředí** a zda má toto prostřední nějaký vliv na kvalitu výsledků. Dále jaké jsou **finanční, provozní a ekonomické podmínky školy** a jaká je, na vzdělávacím trhu, pozice školy. Jaké jsou možnosti při **spolupracování s pedagogicko-psychologickou poradnou, diagnostickým ústavem, výchovnými a poradenskými centry, policií**, apod. Jaké jsou možnosti **dalšího vzdělávání učitelů**, kariérního růstu a stanoviska vedení školy k profesnímu a kvalifikačnímu růstu učitelů. Dále by měl být informován o

**pedagogických časopisech** na školách, kontaktech se vzdělávacími centry či vzdělávací aktivity školy.

#### **1.4 Obtíže začínajících učitelů**

Při příchodu začínajícího učitele, tedy čerstvého absolventa vysoké školy, do zaměstnání od něj každý čeká bezproblémový nástup a hladké zařazení do běžného školního procesu. Musíme mít ale stále na paměti, že je teprve ve svých začátcích a vše je pro něj nové, tudíž je zřejmé, že se objeví i nějaké problémy či obtíže.

Tomuto tématu – problémům začínajících učitelů, bylo věnováno v posledních letech nemálo studií.

Je zajímavé, že identifikované problematické oblasti, které vyplývají ze současných výzkumných šetření, zmiňují ve svých publikacích již Klement (1969) a Kocanda (1969). Podle Klementa mají začínající učitelé problém s klasifikací žáků, s řešením problémů (zejména výchovných), s jednáním s rodiči apod. Dalším problémem je špatné písmo učitele, neznalost administrativy spojené s učitelstvím či špatné vyjadřování. Kocanda zase poukazuje, mimo jiné, na nezáměr dalšího vzdělávání. Mladému učiteli prý chybí zásadovost, důslednost a pořádkumilovnost. Nechtějí mít odpovědnost a povinnosti a nechtějí podřídit své dosavadní zájmy potřebám školy.

Takový výzkum provedl i Kalhous (1986-87), kdy na 248 respondentech provedl výzkumné šetření. *„Na základě průzkumu zjistil, že metodické postupy mladých učitelů jsou především založeny na jejich vlastních zkušenostech z doby, kdy sami absolvovali studium, činilo jim potíže zvládnutí žáků po stránce kázeňské, získávání autority, uplatňování aktivizačních metod, stanovení a vytypování specifických výukových cílů, využívání didaktické techniky a zacházení s ní, vymezení základního učiva, správná formulace učebních úloh a orientace v učebních osnovách, stanovení rozsahu učiva tam, kde nejsou učebnice, neschopnost přizpůsobit vyučování věku žáků a vykazovali absenci návyků potřebných k provádění jednotlivých pracovních technik a postupů. (Kalhous 1986-87, 330)“* (Šimoník, 1995, s. 33)

Dotazníkové šetření věnující se hlavním problémům začínajících učitelů provedl i Pařízek (1988, in Šimoník, 1995, s. 34). *„Z provedeného šetření vyplynulo, že k nim patří: zvládnutí třídy, udržení kázně a pozornosti žáků, aktivizace třídy, komunikativní*

*dovednosti, vystupování před třídou, spisovná mluva, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování, kontakt se žáky a vhodný přístup k třídě, přijetí role učitele, didaktické problémy spojené s výběrem a s uspořádáním učiva, s volbou vhodné vyučovací metody, s reakcí na chyby a dotazy žáků a konkretizace učiva.“*

V letech 1990-1992 bylo provedeno šetření Šimoníkem (1994), kdy bylo dotazovaným mladým učitelům předloženo 24 pedagogických činností. Jejich úkolem bylo označit, které z činností vykonávají s obtížemi, a zároveň, aby zkusili posoudit, zda na tyto problémy byli připraveni během vysokoškolského studia. Šetření ukázalo, že mezi deset největších problémů patří: práce s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáka, motivace žáků, individuální jednání s rodiči žáků, vedení schůzek s rodiči (vhodný program), adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, řešení kázeňských přestupků, aktivizace žáků.

Průcha (2005, s. 210) zmiňuje tzv. „šok z reality“, který vymezuje do několika oblastí:

- **Příčiny spjaté s osobností učitelů:** někteří učitelé zjišťují, že psychicky nevládají tuto práci („ztrácejí nervy“ při nedodržování kázně žáků, nejsou schopni mluvit tolik hodin denně,...)
- **Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů:** někteří učitelé zjišťují, že nejsou z předchozího studia připraveni na běžné rutinní práce učitele (např.: vyplňování třídních knih, vyplňování třídních výkazů, korespondence s rodiči či potřebnými úřady,...)
- **„Příčiny spjaté se situacemi ve školách:** Jde o různé problémové situace, se kterými se zkušený učitelé dokážou nějak vyrovnat, ale začínající učitel může být bezradný – nevybavenost odborné učebny pomůckami, chybějící učebnice pro některý předmět, příliš autoritativní a byrokratické vedení školy apod.“ (Průcha, 2005, s. 211)

Podlahová (2004, s. 26-27) zase uveřejnila „několik prvních překvapení“, které na začínající učitele čekají:

- obsah školního předmětu a jeho uspořádání,
- různost školních programů (konceptí),

- složení úvazku a rozvrh hodin,
- přístup uvádějícího učitele,
- rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů,
- stav materiálního vybavení školy,
- rozsah administrativních a jiných povinností,
- neznalost právních a bezpečnostních předpisů, neznalost pracovního řádu,
- časová náročnost učitelské práce,
- zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin,
- vztahy na pracovišti,
- výše učitelského platu a jeho skladba,
- změněná kvalita kázně dnešních žáků, nekázeň,
- postoj rodičů ke škole,
- vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků,
- formulační neobratnost a první učitelské „nehody“,
- celková odlišnost školní skutečnosti představ.

Problémů začínajících učitelů je celá řada. Já se budu nyní podrobně zabývat některými z nich, které se objevují nejčastěji.

#### **1.4.1 Autorita a výchovný styl**

*„Autorita vyučujícího je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí.“* (Podlahová, 2004, s. 89) Z tohoto úryvku, který uvádí Podlahová (2004) je zřejmé, že pokud začínající učitel nebude mít autoritu, bude mít v začátcích velké problémy.

**„Autorita bývá obvykle pojímána v trojí rovině:**

- všeobecně uznávaná vážnost, vliv, úcta, obdiv,
- obecně uznávaný odborník, vlivný činitel,

- ve smyslu úřadu (stát, věda, státní symboly, právo a zákon, policie aj.).

Mezi nejčastěji uváděná synonyma pojmu „autorita“ patří **vliv, dominance, řízení a kompetence**.

Z hlediska etymologie pojmu „autorita“ zjistíme, že latinské „**auctoritas**“ znamená „podporu, záruku, jistotu, spolehlivost, hodnověrnost“ i mnohé další pozitivní významy. Příbuzné slovo „**auctor**“ představuje „napomahatele, podpůrce, vzor, příklad či předchůdce“. Základ obou slov – **augó** – vyjadřuje slovesa „podporovati ve vzrůstu, zvětšovat, rozmnožovat, zvelebovat, obohatit, obdařit.“ (Kolář a Vališová, 2009, s. 217)

Kolář s Vališovou (2009, s. 218-219) uvedli ve své knize klasifikaci typů autority a kritéria členění. Dále uvedli jednotlivé charakteristiky typů autority.

Podle genetického členění dělíme autoritu na autoritu přirozenou (vrozená dispozice) a autoritu utvářenou (získaná).

#### **„Autorita přirozená a získaná:**

- **Autorita přirozená** – vyplývá ze spontánnosti, osobnostních rysů či profesních dovedností nositele. Může být umocněna i temperamentovými dispozicemi.
- **Získaná autorita** – podílí se na ní výchova a individuální cílevědomé úsilí. Je získána v průběhu činností člověka, čerpá a staví na autoritě přirozené. Někdy ji kultivuje, jindy upravuje nebo omezuje.“ (Kolář a Vališová, 2009, s. 219)

Dále členíme autoritu podle sociálního členění dle: sociálního statusu, důsledků chování sociálního okolí a dle prestiže.

Dle sociálního statusu členíme autoritu dále na autoritu osobní, poziční a funkční.

#### **„Autorita osobní, poziční a funkční:**

- **Osobní autorita** – představuje přirozený vliv pramenící z individuálních vlastností, schopností a dovedností jedince, z jeho osobního vkladu do sociální situace.
- **Poziční autorita** – znamená míru vlivu, kterou jednatel získává díky svému postavení v systému organizace, jde o oficiálně a úředně předaný stupeň vlivu.



- **Funkční autorita** – představuje vlivnost danou ostatními lidmi očekávaným plněním úkolů, kvalitou výkonu určité sociální role či funkce.“ (Kolář a Vališová, 2009, s. 219)

Dle důsledků chování sociálního okolí členíme autoritu na autoritu skutečnou a zdánlivou.

**„Autorita skutečná a zdánlivá:**

- **Autorita skutečná** – spočívá v tom, že podřízení respektují stanovenou strategii, projevují vstřícnost k pokynům. Aktivita skupin se vyznačuje trvalostí a soudržností i v krizových situacích.
- **Autorita zdánlivá** – umožňuje, že ve skupině existují projevy nedůvěry podřízených, neochota ke spolupráci, přes existenci symbolů uznání nemá nositel autority v náročných situacích u spolupracovníků oporu.“ (Kolář a Vališová, 2009, s. 219)

V neposlední řadě členíme autoritu dle prestiže na autoritu formální a neformální.

**„Autorita formální a neformální:**

- **Autorita formální** – je mírou vlivu plynoucí z postavení a jemu odpovídající činnosti v organizační hierarchii instituce či podniku, a to bez ohledu na konkrétního jedince a jeho osobnostní vlastnosti.
- **Neformální autorita** – je založena na lidských a odborných charakteristikách jedince, majícího na ostatní přirozený a spontánní vliv.“ (Kolář a Vališová, 2009, s. 219)

Podlahová (2004) uvádí, že rozdělení autority je třeba aplikovat v praxi. Úkol je to těžký už jen proto, že se některé složky autority překrývají, působí společně nebo někdy jedna nahrazuje druhou.

Dále uvádí, že ideální by bylo, kdyby měl učitel neformální autoritu, která by plynula z ovládnutí daného předmětu, dobrého vztahu se žáky a především z míry pedagogických kompetencí.

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 90-91), začínající učitel a jeho kompetence k udržování kázně jsou teprve na samém začátku a začínající učitel na ní musí pracovat. Učitelova

autorita závisí na několika faktorech. Prvním faktorem je vyjadřování učitelova statusu, kdy by měl učitel dát najevo, že předmět který učí, ovládá a také, že ho dokáže naučit. Druhým je vyjadřování výkonu manažerského řízení, kdy učitel měl být schopen hodinu uspořádat tak, aby hodina začala svižným začátkem, následovala část, kdy průběh hodiny má jistý spád. Žáci by měli být zapojováni do činností, které se hodiny týkají, a důležitým bodem je, že by měla být stanovena pravidla chování, které budou žáci v hodině dodržovat. Třetím faktorem je přístup učitele na nežádoucí chování žáků, kdy by se měl učitel přistupovat k problémům, které v průběhu hodiny nastaly, spravedlivě a účinně. Posledním, čtvrtým faktorem je, že učitel by měl pro žáky sloužit jako vzor, kterého by mohli následovat.

Podlahová (2004, s. 91-94) uvádí šest rozmanitých výchovných stylů. Tyto styly se dělí podle toho, jakým způsobem učitel uplatňuje a využívá svou autoritu.

Jsou to výchovné styly: autoritativní (autokratický), patriarchální, byrokratický, demokratický, liberální, antiautoritativní.

### **Autoritativní (autokratický)**

Učitel má právo na určování aktivit v hodině, udílí pokyny, rozkazy či překládá úkoly. Žákům určuje kroky, kterými se mohou dostat k výsledkům. Iniciativu či kritiku ze strany žáků neoceňuje nebo ji omezuje. Od žáků očekává nesamostatnost, bezvýhradnou poslušnost a závislost na učiteli.

### **Patriarchální**

Učitel se chce starat o žáky, chránit je, cítí se odpovědný za samotné žáky. Z důvodu, že učitel věří v žákův předstih zkušeností a moudrostí, žáky omezuje. Nepřipouští si, že i žáci mohou vědět více než učitel sám.

### **Byrokratický**

Učitel ve třídě stanovuje pravidla pro řízení činností a prosazuje je. Učitel nepřipouští přeformulování pravidel demokraticky, drží se jasně předpisů a zároveň vyžaduje jejich řádné plnění. Samostatnosti a iniciativy ze strany žáků si nevšímá.

## **Demokratický**

Učitel, který zastává demokratický styl, se nevzdává svých kompetencí a odpovědnosti. Od žáků však nevyžaduje podřízenost či žákovu závislost na jeho samotném. Ve svých hodinách dává přednost samostatnosti žáků, dobrovolné spolupráci, apod. Do rozhodování učitel zapojuje žáky a radí se s nimi. Závisí na jejich věku a zralosti. Žákům nechce vládnout. V hodinách vítá diskuzi a kritiku. Žáky se snaží vést k samostatnosti. Pravidla utváří společně s žáky a společně jsou dodržována. Pokud je potřeba, jsou pravidla obnovována.

## **Liberální**

Při liberálním stylu učitel zasahuje pouze tehdy, pokud je to nezbytné. Věci nechává volně plynout. Aktivitu v hodině vyvíjí pouze několik jedinců, kteří si cíle kladou sami.

## **„Antiautoritativní**

V antiautoritativním typu chápe učitel výchovné zásahy jako násilí na dítěti – učitel nechce být vychovatelem. Myslí si, že pokud dítě dostane patřičnou volnost, bude dosaženo jeho individuality. Pokud žák provede nějaký přestupek, učitel to chápe jako projev jeho síly osobnosti.

### **1.4.2 Příprava na hodinu**

Pro začínající učitele je písemná příprava na hodinu nezbytná. Zkušenější učitelé se písemně možná nepřipravují, ale nesvědčí to o tom, že by šli na hodinu nepřipraveni, jde o to, že za ta léta praxe si už leccos pamatují.

Nicméně, jak uvádí Podlahová (2004, s. 64), v pracovním řádu učitele je stanoveno, že učitelova povinnost je připravovat se na hodinu. Tudíž příprava na hodinu není pouze dobrovolnou prací těch, kteří k vyučování přistupují svědomitě. Pro všechny je to pracovní povinnost spojená s povoláním. Přesná formulace, jak by měla příprava na hodinu vypadat, stanovena není, tudíž je na učitelovi, zda zvolí přípravu písemnou či myšlenkovou, podrobnou nebo stručnou, důkladnou nebo zběžnou,...

Podlahová (2004, s. 67) uvádí výhody písemné přípravy učitele na hodinu:

- nemusí si svou představu o hodině celou podrobně pamatovat
- neriskuje, že něco podstatného zapomene
- uvědomí si souvislosti mezi prvky učiva
- uvědomí si, čeho chce v hodině dosáhnout
- během hodiny se může soustředit na dění ve třídě
- může lépe sledovat časový průběh hodiny i plnění cíle hodiny
- v modifikované podobě ji může použít vícekrát
- vychází z ní při přípravě na další hodiny
- vychází z ní při sebereflexi a hodnocení hodiny
- může posloužit jako psychická opora – propadne-li člověk nervozitě, má se čeho zachytit

Nevýhody písemné přípravy zatím nikdo neuvedl. Jedinou nevýhodou, kterou můžeme chápat, je, že písemná příprava zabere mnoho času.

Příprava na hodinu by měla obsahovat určité prvky. Kyriacou (1996, s. 31) uvádí čtyři základní prvky, mezi které patří:

- výběr výukových cílů hodiny
- výběr činností a rozvržení hodiny (typ a charakter činností v hodině)
- příprava všech pomůcek, které učitel hodlá použít
- rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny

Podlahová (2004, s. 68 – 69) uvádí mimo již výše zmiňovaných dále:

- motivační momenty
- adekvátní domácí úkol

Nyní podrobněji k jednotlivým prvkům učitelovy přípravy na hodinu.

**Stanovení výukových cílů** bezpochybně patří do přípravy na hodinu. Výukový cíl je velmi důležitý, protože popisuje konečný stav procesu žákovu učení. Jako výchovný cíl nemůžeme uvádět jednotlivé činnosti žáků (diskuse, kreslení mapy, písemná cvičení apod.). Výukové cíle stanovují, co se mají žáci během hodiny naučit. Při stanovování cílů dělají většinou učitelé chybu v tom, že nevěnují dostatek pozornosti přesnému stanovení cíle hodiny a dále to je malá schopnost chápat přípravu vyučování jako proces organizace učebních činností žáků.

Při stanovení cílů hodiny by měl učitel věnovat pozornost na návaznost cílů na předchozí i budoucí práci žáků (Kyriacou, 1996, s. 36 – 37).

Cíle většinou rozdělujeme to třech skupin – kognitivní, afektivní a psychomotorické.

Kolář a Vališová (2009, s. 23) uvádějí členění cílů podle různých kritérií:

- **z hlediska subjektivě-objektivých vztahů** (vnitřní, vnější)
- **z hlediska obsahu** (celkové, mnohostranné, dílčí)
- **z hlediska rozsahu** (obecné, konkrétní, jedinečné)
- **z hlediska hierarchie**
- **z hlediska pedagogického řízení** (strategické, taktické, operativní)
- **z hlediska náročnosti cíle** (maximální, optimální, minimální)
- **z hlediska realizovatelnosti** (nerealizovatelné, relativně nerealizovatelné, obtížně realizovatelné, reálné, relativně snadno uskutečnitelné)
- **z hlediska závaznosti** (závazné, výběrově závazné, nezávazné)
- **z hlediska časové náročnosti** (blízké, střední, vzdálené)
- **z hlediska přizpůsobení konkrétním podmínkám** (přizpůsobené aktuálním, regionálním, národním, skupinovým i individuálním podmínkám)

Dalším prvkem je **výběr činností a rozvržení hodiny**. Tímto prvkem se významně ovlivňuje porozumění nově získaných dovedností a vědomostí. Záleží na učiteli, kterou činnost k hlubšímu porozumění učiva použije. Při tomto rozhodování by měl učitel vzít v úvahu i řadu dalších faktorů. Jedním z nich je, zda tato činnost uspokojí potřeby konkrétní skupiny žáků. Učitel musí vzít v potaz jejich schopnosti, zájmy a motivaci.

Dále musí brát v úvahu i to, jak asi budou žáci na tuto činnost reagovat. Třetím ovlivňujícím faktorem je to, kdy se hodina uskuteční. Výběr činnosti bude ovlivněn také tím, zda hodina bude vyučována v pátek odpoledne či v pondělí ráno. Dalším, čtvrtým, faktorem může být ovlivnění plánování hodiny dostupností pracovních pomůcek, materiálním vybavením či časovou tísň. S těmito věcmi se musí učitel vypořádat. Učitel musí brát ohled také na to, zda hodinu neplánuje na týž den a hodinu, kdy pomůcky bude potřebovat i kolega z jiné třídy, nebo zda den předtím nestráví několik hodin nad opravováním sešitů či písemných prací. Na takovouto přípravu hodinu by mu už nezbývalo tolik času (Kyriacou, 1996, s. 38).

Podlahová (2004, s. 72) uvádí, že začínající učitel by měl volit činnosti i podle svého temperamentového typu a založení. Učitel, který je extrovertního typu, se přiklání spíše ke komunikativním situacím a činnostem. Mezi tyto situace a činnosti můžeme řadit například rozhovory, besedy, hry, simulované dialogy, diskuze. Naopak introvertní učitel se přiklání spíše k monologickým než dialogickým metodám.

*„Při **přípravě pomůcek a materiálů** by měl učitel vycházet z jejich dosažitelnosti, jednoduchosti a praktičnosti. Příliš složité a náročné pomůcky tříští síly učitele, rozptylují pozornost žáků a vedou ke ztrátě času. Pomůcka není cílem, ale prostředkem.“* (Průchová, 2004, s. 72)

Učitel by měl udělat přípravu všech pomůcek, které bude při hodině potřebovat. To se týká i sestavení a rozmnožení pracovních listů, objednání, převzetí a kontroly různého technického zařízení, uspořádání lavic a židlí ve třídě a napsání poznámek o obsahu učiva, které bude v dané hodině probíráno. Plánování hodiny a příprava pomůcek probíhá současně (Kyriacou, 1996, s. 40).

Dalším faktorem je **sledování a hodnocení pokroků žáka**. Učitel by měl mít předem promyšleno, co bude v hodině hodnotit a jakými prostředky. V hodině by měl úspěšné žáky pochválit a těm neúspěšným dodat naději v jejich zlepšení, poradit jim jak mohou svůj neúspěch napravit či jak dohnat zpoždění (Podlahová, 2004, s. 73).

Sledování a hodnocení žáků je také třeba si předem promyslet a naplánovat. Předem by měl učitel vědět, v jaké části hodiny potřebuje získat zpětnou vazbu od žáků. Tu

může zjistit buď frontálně při položení několika rychlých otázek či dotazem, zda někdo nenarazil na nějaký problém, který by potřeboval objasnit (Kyriacou, 1996, s. 40).

Promyšlení **motivačních momentů** je další věcí, nad kterou by měl učitel předem uvažovat při přípravě na hodinu. Je důležité, aby se učitel zamyslel nad tím, co z učiva by mohlo vzbudit zájem žáků, upoutat jejich pozornost, indikovat jejich zvědavost. Učitel tedy hledá možné atraktivní prvky, které by „běžné, nezáživné“ hodině přinesli nevěšednost. Hledá možné upoutávky, názorné pomůcky, situace ze života a příklady (Podlahová, 2004, s. 70).

Zadávání **domácího úkolu** by mělo být také součástí přípravy učitelů na hodinu. Úkol by však neměl být zadán, pokud žáci učivu neporozumí. V tomto případě je zadání domácího úkolu zbytečné. Adekvátní domácí úkol je ten úkol, se kterým si žáci budou vědět rady, a nezabere jim několik hodin práce (Podlahová, 2004, s. 73).

### 1.4.3 Vyučování

Belz (2001, s. 19) ve své publikaci uvádí: *„Úkolem školy je zprostředkovávat vědomosti, dovednosti a schopnosti a vychovávat žáky.“*

*„Vyučování (teaching) je jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje.“*

(Průcha, 2002, s. 308)

Příprava na hodinu je fáze před realizací vyučovací hodiny.

Během hodiny slouží učitelovi příprava na hodinu jako plán práce a zároveň kontrola toho, že hodina probíhá dle učitelovy představy. Příprava učitelovi může také pomoci jako pojistka proti nervozitě.

Po hodině se stává z učitelovy přípravy zápisník, do kterého si může zaznamenat svou reflexi hodiny. Učitel si zde může zapisovat to, co se mu v hodině nepovedlo, nebo co neproběhlo tak, jak učitel očekával, nebo naopak to, co bylo velmi zdařilé a co žáky nadměrně nadchlo. Z tohoto „zápisníku“ by mohl učitel čerpat při další přípravě na hodinu, kdy by mu tento zápisník pomohl určit další návrhy metodických opatření, úkolů a zadání na další hodinu (Podlahová, 2004, s. 77).

Jak uvádí ve své publikaci Kyriacou (1996, s. 64), důležité je, aby učitel přicházel na hodinu včas. Jeho přesnost a dochvilnost dokazuje žákům, že je nutné zahájit hodinu včas. Dále však zmiňuje, že ideálnější by bylo, kdyby učitel byl ve třídě první a žáky v učebně uvítal. Tím by zajistil spořádaný příchod žáků do učebny a dohlédl by na jejich rychlé usazení na místa. Po zazvonění nastává tzv. „mrtvý čas“, kdy se žáci zklidní, rozdají se sešity, učebnice či zkontrolují pomůcky. Jakmile tento čas má učitel za sebou, je důležité, aby žáky upozornil nějakým signálem na zahájení vyučování. K těmto signálům může patřit buď „Věnujte mi pozornost“ či pouhé „Tak se dáme do práce“. Na co by však měl dát učitel pozor je to, zda všichni žáci začali věnovat svou pozornost vyučování. Pokud tomu tak není, měl by to učitel dát žákům najevo.

Při zahájení hodiny, kdy učitel kontroluje pomůcky či úkoly nebo kdy zahajuje výuku již daného tématu, by měl stát v přední části třídy. Učitel by měl mluvit jasně a navazovat s žáky oční kontakt, aby zjistil, zda všichni žáci dávají pozor.

Jak uvádí Podlahová (2004, s. 80-81) učitel si usnadní řízení celé vyučovací hodiny tím, že na začátku seznámí žáky s programem hodiny. Učitelé se často bojí tento sled žákům sdělovat, protože sami nevědí, zda na všechny činnosti zbyde čas. Žák má ale potřebu vědět, co ho v následující hodině čeká.

Hladkými a plynulými přechody a spádu hodiny se zabývají oba, již zmiňovaní, autoři – Podlahová (2004, s. 84-85) a Kyriacou (1996, s. 65-66).

Oba autoři se shodují, že plynulost hodiny naruší např. časté zasahování do činnosti (např. opakování pokynů, doplnění informací, upřesnění zdrojů, apod.). Dále je plynulost narušena tím, když učitel zjistí, že zapomněl namnožit pracovní materiály, když musí řešit kázeňské přestupky žáků či se musí zabývat jinými věcmi, které přímo nesouvisí s hodinou.

#### **1.4.4 Hodnocení a klasifikace**

Jan Slavík (1999) ve své knize uvádí, co je to hodnocení. *„Obecně hodnocení je porovnávání „něčeho“ s „něčím“, při kterém rozlišujeme „lepší“ od „horšího“ a vybíráme „lepší“, nebo se snažíme najít cestu k nápravě či aspoň zlepšení „horšího“.*



*Každá z vyjmenovaných dílčích aktivit – porovnávání, rozlišování, výběr, zlepšování, náprava – může být zvláštním předmětem pedagogického zájmu.“ (Slavík, 1999, s. 15)*

Jak uvádí Kolář a Šikulová (2005, s. 16) hodnocení nepřetržitě prostupuje vyučováním. Většinou si toto hodnocení ani učitelé nevšimnou, jedná se například o povzbudivý úsměv, jednoduchou pochvalu či souhlasné pokývnutí hlavou, ale samozřejmě i v situacích, kdy se jedná o hodnocení uvědomělé. Mezi uvědomělé hodnocení patří například závěrečné zkoušky, písemné práce, zkoušení u tabule, apod.

Kyriacou (1996, s. 121-122) uvádí šest cílů hodnocení:

- **Hodnocení má být pro učitele zpětnou vazbou o prospěchu žáků.**
  - zpětná vazba může učitelům ukázat, jak úspěšně či neúspěšně se jim podařilo látku vysvětlit a zda jí žáci rozuměli
- **Hodnocení má poskytovat žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku.**
  - zpětná vazba žákům poskytuje informace o zvládnutí látky a mohou tak porovnat svůj výsledek s výsledkem očekávaným
- **Hodnocení má žáky motivovat.**
  - pro žáky může být hodnocení pobídkou k naučení se dané látky, a tím zároveň k úspěšnosti při hodnocení
- **Hodnocení slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka.**
  - z hodnocení můžeme vyčíst mnoho informací, které se týkají dlouhodobého vývoje žáka, podle nich pak můžeme přihlížet k potřebám jednotlivce
- **Hodnocení umožňuje poskytnout doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka.**
  - hodnocení udává prospívání žáka v určitém okamžiku, slouží nám jako základ pro vysvědčení
- **Hodnocení umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení.**
  - učitel podle hodnocení vidí, zda žáci dostatečně pochopili látku, která je nezbytná pro další učení

Dále Kyriacou (1996, s. 123-125) uvádí nejdůležitější typy hodnocení.

- **formativní hodnocení**
  - zaměřené na podporu dalšího efektivního učení žáků, při tomto hodnocení bývá zaměřeno na odhalení chyb, nedostatků či problémů žáků
- **finální (sumativní, shrnující) hodnocení**
  - hodnocení, které se provádí na konci určitého období (pololetí, ukončení tématu), nejtypičtějším příkladem je hodnocení, které je uváděné na vysvědčení
- **normativní hodnocení (hodnocení relativního výkonu, statisticko-normativní)**
  - hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních
- **kriteriální hodnocení (hodnocení absolutního výkonu)**
  - hodnocení odpovídá tomu, zda žák splnil předem daná kritéria či nikoliv, to znamená, že všichni, kteří splnili tato kritéria, obdrží odpovídající hodnocení bez ohledu na výsledky ostatních, typickým příkladem jsou sportovní výkony
- **diagnostické hodnocení**
  - hodnocení, které slouží k odhalení potíží a problémů žáků
- **interní (vnitřní) hodnocení**
  - hodnocení navržené a prováděné učitelem, který ve třídě učí
- **externí (vnější) hodnocení**
  - hodnocení, které navrhuje a vyhodnocují osoby, které působí mimo školu
- **neformální hodnocení**
  - hodnocení, které učitel provádí pozorováním výkonů coby běžnou činností ve třídě
- **formální hodnocení**
  - hodnocení, které probíhá po předchozím upozornění žákům, žák má možnost si látku zopakovat a připravit se

- **průběžné hodnocení**
  - konečné zhodnocení úrovně prospěchu žáka, které se získalo za delší časové období
- **závěrečné hodnocení**
  - konečné hodnocení žáka, které bylo provedeno na konci výuky předmětu nebo uceleného výukového programu
- **objektivní hodnocení**
  - hodnocení, které vyžaduje shodu udělovaných známek mezi učiteli, například se jedná o test, kde je na výběr z nabízených odpovědí, z nichž je pouze jedna správně
- **hodnocení průběhu (procesu)**
  - hodnocení, které probíhá v průběhu provádění výkonu (např. během přednesu básně,...), hodnocení probíhá právě tehdy, kdy dochází k přímému pozorování výkonu
- **hodnocení výsledku**
  - hodnocení hmatatelného výsledku (písemná práce, kresba, projekt, model,...)

Košťálová, Miková a Stang (2008) ve své publikaci uvádí funkce hodnocení:

- **poznávací funkci** – žák získá informace o tom, jak splnil zadaná kritéria a učivo
- **korektivně-konativní funkci** – žák si vezme ponaučení z hodnocení, jak práci vylepšit, opravit, apod.
- **motivační funkci** – žák bude motivován pro další práci, bude se chtít učit, hledat cestu k nápravě chyb
- **osobnostně-vývojovou funkci** – žák si bude rozumět sám sobě a vytvářet si sebepoznávací obraz

#### 1.4.5 Kázeň

Petty (1996, s. 88) uvádí citát týkající se kázně ve škole: „*Jen nevíšmaví učitelé nemívají žádné problémy.*“

S nekázní žáků má problém většina začínajících učitelů, proto není divu, že z toho mají absolventi při nástupu do zaměstnání obavy.

Podlahová (2004, s. 94-95) uvádí, že učitel „*by neměl kázeň žáků automaticky a idealisticky předpokládat, ale raději by pro ni měl položit základy v podobě pevných a logických pravidel. Podle Komenského tato pravidla zní:*

- *mít takovou autoritu, která žákovi zabrání vůbec pomyslet na porušení kázně,*
- *sledovat žáka a jeho činnosti neustále očima, ten si musí být vědom, že je pozorován,*
- *být žákovi takovým vzorem, aby ho chtěl následovat,*
- *podporovat zdravé soupeření mezi žáky,*
- *zkoušet (vyvolávat) neočekávaně,*
- *opravit chybu bezprostředně po jejím výskytu,*
- *při nekázni žáka okřiknout, dát ho za výstražný příklad.“*

Kyriacou (1996) uvádí možné příčiny nevhodného chování žáků. Jednou z možných příčin nevhodného chování u žáků může být **nuda** – pokud činnost trvá dlouho a učební činnosti nejsou zorganizovány tak, aby se žák zapojoval po celou dobu, po chvíli se začne nudit.

Další příčinou je **dlouhotrvající duševní námaha**, kdy žák vykonává dlouhodobou duševní námahu, která je pro každého náročná a někdy nepříjemná.

Dále příčinou může být **neschopnost splnit zadaný úkol** buď tím, že je pro žáka příliš obtížný, nebo tím, že žák nepochopil zadání.

**Projevy sociálního chování** mohou také ovlivnit chování žáků tím, že žáci samozřejmě žijí sociálním životem. Ve třídě si utvoří přátelství, ve kterém prožívají nejen konflikty, ale společně prožívají i různé zájmy, proto mohou někdy tyto sociální vztahy vstoupit i do hodiny.

Další příčinou může být **nízká sebedůvěra žáka vzhledem ke školní práci**, kdy žák mohl už dříve zažít různá selhání, a proto to nyní vede k neochotě plnit zadaný úkol. Má strach z dalšího selhání.

*„Někteří žáci mohou trpět **obtížemi v emoční oblasti**, které jim ztěžují přizpůsobení se a plnění požadavků školního života a učebních nároků třídy. Jejich příčinou může být šikana ve škole nebo zanedbávání rodiči.“* (Kyriacou, 1996, s. 97)

Další příčiny mohou být **špatné postoje**, kdy pro žáka nemusí představovat dobré výkony pozitivní hodnotu. Pokud je pro ně činnosti obtížná či nudná, začínají i povolovat ve svém úsilí.

Poslední zmiňovanou příčinou je **nepřítomnost negativních důsledků**. Pokud se žák začne chovat nevhodným způsobem, učitel zareaguje tak, aby se žák znovu zapojil do činnosti. Dále by mělo učitelovo chování žáka odradit, aby se žák takto choval i příště. Pokud učitel včas nezareaguje na žákovo nevhodné chování, je pravděpodobné, že se toto chování bude i nadále opakovat.

Pokud učitel musí přistoupit ke kázeňským prostředkům, pomůže mu určitě kniha od Bendla (2004), ve které je uvedeno Desatero zásad pro zacházení s kázeňskými prostředky. Jak zde uvádí, nejsou seřazeny podle důležitosti, ani nepreferuje některé z nich na úkor druhých. Všechny, jako celek, „*jsou organickou součástí celku výchovy, jehož efektivnost je ovlivňována řadou faktorů*“. (Bendl, 2004, s. 43).

*„Desatero zásad pro zacházení s kázeňskými prostředky:*

- 1. Kázeňské prostředky by měly respektovat jedincovu důstojnost, neměly by člověka ponižovat a zraňovat nad únosnou míru (zásada úcty k osobnosti).*
- 2. Pedagog by měl mít při výběru a uplatňování kázeňských prostředků neustále na zřeteli hlavní cíl výchovy, měl by mít jasno v tom, čeho chce dosáhnout; žádný vedlejší cíl ho nemá odvádět od cíle hlavního (vedlejší cíl lze přijmout pouze v případě, kdy odpovídá cíli hlavnímu – v žádném případě by s ním neměl být v rozporu).*
- 3. Kázeňské prostředky mají být přiměřené osobnosti žáka (věk, povaha, rozumová a citová vyspělost, pohlaví); v literatuře se většinou hovoří o zásadě zřetele k věkovým a individuálním zvláštěnostem, což v našem případě znamená,*

*že kázeňské prostředky mají odpovídat stupni tělesného a duševního vývoje žáků (každý žák je originální, neopakovatelnou bytostí, jedincem vyžadující individuální přístup a zacházení).“ (Bendl, 2004, s. 43)*

*„4. Kázeňské prostředky mají být přiměřené situaci, za které dochází k jejich uplatňování (s přihlédnutím k situaci, která předcházela kázeňského přestupku), jejich výběr se má odvíjet od znalosti příčin chování žáků.*

*5. Kázeňské prostředky by měly být adekvátní učiteli (učitel by neměl nutit používat metodu, která mu nevyhovuje, má k ní nedůvěru, nedovede s ní pracovat).*

*6. Kázeňské prostředky je třeba používat s rozmyslem a pokud možno v klidu.*

*7. Uplatňování kázeňských prostředků by mělo být spravedlivé, resp. žáci by ho jako spravedlivé měli chápat.*

*8. Kázeňský prostředek je třeba kombinovat s dalšími metodami ukázněvání (soustava kázeňských prostředků by měla být bohatá a členitá; izolovaný kázeňský prostředek může mít opačný účinek – např. izolovaná metoda cvičení se může lehce zvrhnout v drezúru či bezduchý dril).*

*9. Je nutné brát v úvahu účinek na ostatní žáky.*

*10. Při používání kázeňských prostředků budme důslední.“ (Bendl, 2004, s. 44)*

Začínající učitelé by se neměli nechat odradit od nekázně svých žáků. Měli by se spíše připravit na to, že se problémy s kázní vyskytují v každé třídě a mohou začínajícímu učiteli zničit představu o vztahu žáka a učitele, pokud je učitel včas nezastaví a adekvátně nevyřeší.

#### **1.4.6 Udržení pozornosti žáků**

Vacínová a Langová (2011, s. 62 – 63)) uvádějí, co znamená pozornost. *„Je to psychický jev, který by se neprojevil, kdybychom pro jeho vznik nevyvinuli dostatek volního úsilí, zvláště v případě úmyslné pozornosti. Dokonce i bezděčná, spíše náhodná pozornost, má-li alespoň na krátkou dobu charakterizovat naše vědomí, bez volního úsilí nic nevčlení do paměťového systému.*

Pozornost je psychický stav, který se zabývá soustředěním a výběrovým zaměřením každého psychického procesu. Začíná vnímáním, dále pokračuje prožíváním a činností Lokšová a Lokša (1999) uvádějí dva základní druhy pozornosti, kterými jsou neúmyslná (mimovolná) pozornost a pozornost úmyslná (volní).

*„Neúmyslná pozornost – pasivní – souvisí s reflexními postoji. Vzniká a udržuje se bez vědomého úmyslu člověka. Označuje se jako prvotní forma pozornosti, bezprostřední, mimovolní produkt zájmu.“* (Lokšová a Lokša, 1999, s. 56)

Dále tito autoři zmiňují vlastnosti, kterými se má objekt neúmyslné pozornosti vyznačovat. Je jím například síla podnětu. Čím je podnět silnější, tím je i vzruch, který se vyvolá, silnější. Dalším je kontrast mezi podněty, kdy vnímáme rozdíl ve velikosti či v barvě. Přerušované působení podnětu, kam patří například monotónní výklad učitele, který snižuje pozornost žáků. Mezi další vlastnosti patří také změna a novost podnětů a jevů a v neposlední řadě potřeby a zájmy, pokud má žák o něco zájem, např. sbírka známek, a uvidí na obálce známku, odpoutá to jeho pozornost.

*„Úmyslná pozornost – aktivní – je vědomě zaměřená a řízená. Člověk si vybírá objekt, na který se zaměří. Projevuje se všude tam, kde předmět sám o sobě pozornost neupoutává. Proto má vždy zprostředkovaný charakter.“* (Lokšová a Lokša, 1999, s. 56)

S pozorností také souvisí podmínky, které ovlivňují pozornost. O nich se také zmiňuje Lokšová a Lokša (1999). Píše o dvou podmínkách, na kterých závisí pozornost. Jednou z nich je podmínka vnitřní, tedy osobnostní a další je vnější tedy situační.

Pozornost je ovlivněna vnitřními podmínkami, jako jsou například: **celkový tělesný stav**, kdy může dojít k negativnímu ovlivnění pozornosti únavou, nemocí či špatnou životosprávou; **psychické stavy a nálady**, kdy pozitivně ovlivňují pozornost stavy psychické pohody a vnitřní vyrovnanosti, naopak negativně ovlivní pozornost pocity strachu, nejistoty apod. Další podmínkou je **vůle**, s jejíž pomocí je člověk schopen změnit koncentraci své pozornosti. Vůle člověku také pomáhá udržet pozornost na určitý objekt. Další jsou **emoce a zájmy**, kdy zájem a kladný vztah k věci zvyšuje soustředění. V neposlední řadě to je **stupeň náročnosti úlohy**, kdy je nutné najít správnou míru obtížnosti, která poté vede ke zvýšení pozornosti.

Mezi vnější podmínky patří **pracovní prostředí**, do kterého můžeme zahrnout teplotu místnosti, ovzduší, klima pracoviště či osvětlení; dále **sociální prostředí**, kdy záleží, zda člověk vyrůstá v příznivém rodinném prostředí, či v neuspořádaných rodinách. Dále **síla, intenzita a délka působení podnětu** či **novost, neočekávanost a malý výskyt podnětu**.

Vnější podmínky mají vliv na vznik pozornosti, naopak vnitřní podmínky mají významný vliv na udržení a koncentraci pozornosti.

#### 1.4.7 Motivace žáků

Podle Lokšové a Lokši (1999, s. 9) *se „učitelé, výzkumní pracovníci i rodiče se shodují v názoru, že **pozitivní motivace učební činnosti žáka je důležitou, pokud ne přímou zásadní podmínkou jeho školní úspěšnosti.**“*

Kyriacou (1996, s. 82) uvádí, že motivace žáků k učení je důležitým rysem při vytváření kladného klimatu. Můžeme rozlišit tři hlavní vlivy na motivaci žáků. Jedním z nich je vnitřní motivace, druhým vnější motivace a třetím očekávání úspěchu.

*„Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na něj kladeny. Záleží tedy na tom, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí.“* (Kyriacou, 1996, s. 82) Všichni lidé jsou obdařeni zvědavostí a přáním rozvinout schopnosti a dovednosti v různých oblastech.

*„Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby určitý jedinec dosáhl určitého cíle, který mu skýtá určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (například pochvaly od rodičů nebo od učitele, akademické kvalifikace, úcty a obdivu spolužáků nebo vyhnutí se nepříjemným následkům neúspěchu).“* (Kyriacou, 1996, s. 82)

Tyto dvě motivace se často staví proti sobě, avšak nejsou neslučitelné. Někteří žáci mají vnitřní a vnější motivaci spojenou pro splnění nějakého úkolu.



Jak Kyriacou (1996) uvádí, pokud žák cítí, že v činnosti může do určité míry uspět, bude se tohoto týkat i očekávání úspěchu. Je zřejmé, že většina žáků se nebude snažit uspět, pokud jde o činnost, o které si myslí, že ji nemohou zvládnout. Tudíž předem ví, že mají malou šanci na úspěch.

#### **1.4.8 Jednání s rodiči**

Jednání s rodiči je z jeden z dalších obav začínajících učitelů. Jak uvádí Průcha (2006, s. 173) *„bez dobrých vztahů a kooperace mezi rodiči a školou nemůže úspěšně fungovat vzdělávání mládeže.“*

K této teorii se dopracovali vědci teprve nedávno, do té doby *„převládalo pojetí, že edukační role rodičů a edukační role školy produkují oddělené aktivity.“* (Průcha, 2006, s. 173)

Teprve před několika lety se začalo od tohoto pojetí opouštět a postupně se začalo prosazovat jiné pojetí a to takové, že škola a rodina musí spolu komunikovat a spolupracovat. Jinými slovy, rodiče nemají být pouze pasivními přihlížeči, ale mají se školou spolupracovat.

Postupně to dospělo k *„široké oblasti teorie, výzkumu a praktických aktivit označované nejčastěji jako partnerství rodiny a školy.“* (Průcha 2006, s. 173)

V České republice se, podle nového školského zákona č. 561/2004 sb., §167 a 168, můžeme setkat, s takzvanou školskou radou, která je nejenom na základních školách, ale také středních a vyšších odborných školách. Školská rada má velkou pravomoc. Jedna se například o schvalování školního řádu, schvalování pravidel pro hodnocení vzdělávacích výsledků žáka, projednávání rozpočtu školy, vyjadřování se k vzdělávacím programům apod. Kvůli poměru školské rady, kdy jednu třetinu tvoří zástupci zřizovatele, druhou třetinu tvoří učitelé a třetí třetinu tvoří samotní rodiče, se od školské rady očekává, že se vztahy mezi rodiči, školou a veřejností prohloubí.

V neposlední řadě se k problematice vztahu rodiče ke škole vyjadřuje i Podlahová (2004, s. 41 – 42), která ve své knize naopak uvádí, že:

*„Rodiče jsou značně diferencovanou sociální skupinou. Spektrum jejich stanovisek ke škole sahá od spoléhání se na školu jako na samozřejmou servisní službu, přes*

*nespolupracující chování, až k přesvědčení o tom, že sami by své děti učili lépe. Jsou samozřejmě i rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole.“*

Je pochopitelné, že všichni rodiče nejsou stejní, a tak se začínající učitelé mohou setkat, jak s rodiči spokojenými, tak i rodiči nespokojenými.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## **2 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÝ PROBLÉM, VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

### **Cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumného šetření realizovaného v rámci diplomové práce bylo zjistit, jak studium na vysoké škole pomohlo začínajícímu učiteli s nástupem do zaměstnání, jak mu pomohlo řešit některé problémy spojené se začátkem učitelské profese.

Dalším cílem bylo i seznámení s nejčastějšími problémy začínajících učitelů a jejich řešením, otázka uvádějícího učitele.

### **Výzkumný problém**

Diplomová práce se zabývá problémy začínajících učitelů na prvním stupni základní školy (s dobou praxe od jednoho roku do pěti let). Dále se zaměřuje na to, jak jim s vyřešením problémů pomohlo absolvování vysokoškolského studia či jak jim s problémy pomohl přidělený uvádějící učitel.

⇒ S jakými problémy se potýkají začínající učitelé, jak vnímají pregraduální přípravu a roli uvádějícího učitele?

### **Výzkumné otázky**

- ⇒ Jak vnímají začínající učitelé svou pregraduální přípravu?
- ⇒ S jakými problémy se potýkají na začátku své kariéry začínající učitelé?
- ⇒ Jak a s kým řeší problémy praxe začínající učitelé?
- ⇒ Jak vnímají začínající učitelé roli uvádějícího učitele?

### 3 METODIKA

#### Metodika výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo použito kvalitativní metody, a to rozhovoru. Tuto metodu jsem si vybrala z důvodu, který je uveden v publikaci Gavory (2006), kde autor uvádí výhody hloubkového rozhovoru - může proniknout do hlubšího pochopení problému. Dále má rozhovor tu výhodu, že se může přizpůsobit aktuální situaci.

Během polostrukturovaného rozhovoru se začínajícími učiteli jsem se zaměřila hlavně na jejich vnímání prvního roku, jejich profesního začátku, vztahy s dětmi a rodiči. Dále jsem se zabývala problémy začínajících učitelů, zda jim byl přidělen uvádějící učitel, jak zpětně pohlíží na studium na vysoké škole. Zda je vysoká škola připravila na vše potřebné, co potřebují ke své profesi.

#### Výzkumný vzorek

Rozhovory byly provedeny se začínajícími učiteli z 1. stupně základních škol. Délka praxe byla od jednoho roku do pěti let. Hledání těchto učitelů pro mne nebyl nijak těžký úkol, protože ve svém okolí nyní nacházím mnoho začínajících učitelů, kteří byli ochotni mi rozhovor poskytnout.

Výzkumný vzorek se skládá z 16 participantů, převážně z jihočeského kraje. Většinou se jedná o pedagogy z menších škol na vesnici.

Níže jsou komunikační partneři charakterizováni, jména jsou změněna z důvodu zachování anonymity.

**Jakub:** učitel, který na základní škole působí osm měsíců. Vystudoval Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídním učitelem 3. třídy. Učí na velké, městské škole mimo své bydliště.

**Alena:** učitelka, která na základní škole působí dva roky. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 4. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo své bydliště.

**Adam:** učitel, který na základní škole působí dva roky a osm měsíců. Vystudoval Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídním učitelem 5. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo své bydliště.

**Marie:** učitelka, která na základní škole působí dva a půl roku. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 3. třídy. Učí na malé venkovské škole v místě bydliště.

**Nikola:** učitelka, která na základní škole působí dva roky. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni malotřídní ZŠ, kde je třídní učitelkou 3., 4. a 5. třídy. Učí na malé venkovské škole v místě bydliště.

**Jitka:** učitelka, která na základní škole působí tři a půl roku. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 4. třídy. Učí na malé, městské škole v místě bydliště.

**Adéla:** učitelka, která na základní škole působí jeden rok. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol (Speciální pedagogika). Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 5. třídy. Učí na velké, městské škole v místě bydliště.

**Lucie:** učitelka, která na základní škole působí pět let. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol (Speciální pedagogika). Nyní učí na 1. stupni malotřídní ZŠ, kde je třídní učitelkou 1. třídy. Učí na malé, venkovské škole v místě bydliště.

**Helena:** učitelka, která na základní škole působí jeden rok. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol (Informační technologie). Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 4. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo bydliště.

**Milena:** učitelka, která na základní škole působí pět let. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol, speciální pedagogika mladšího školního věku. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 5. třídy. Učí na malé, venkovské škole v místě bydliště.

**Zuzana:** učitelka, která na základní škole působí dva roky. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 5. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo bydliště.

**Veronika:** učitelka, která na základní škole působí jeden rok. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol s anglickým jazykem. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 4. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo bydliště.

**Klára:** učitelka, která na základní škole působí jeden rok. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 2. třídy. Učí na malé, městské škole v místě bydliště.

**Dana:** učitelka, která na základní škole působí tři roky. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 5. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo bydliště.

**Romana:** učitelka, která na základní škole působí pátým rokem. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 3. třídy. Učí na malé, venkovské škole v místě bydliště.

**Pavla:** učitelka, která na základní škole působí prvním rokem. Vystudovala Učitelství pro 1. stupeň základních škol (Speciální pedagogika). Nyní učí na 1. stupni ZŠ, kde je třídní učitelkou 2. třídy. Učí na malé, venkovské škole mimo bydliště.

S každým participantem jsem si domluvila předem schůzku, při které jsme společně provedli rozhovor. Většinou jsme se scházeli v místě pracoviště (po pracovní době) či u respondentů doma. Při rozhovoru jsem byla sama, nikdo jiný se našeho rozhovoru neúčastnil, tudíž jsme měli klid a soukromí na celý rozhovor. Stručná charakteristika komunikačních partnerů je uvedena v tab. 1.

Tab. 1: Stručná charakteristika komunikačních partnerů

<b>jméno</b>	<b>délka praxe</b>	<b>VŠ (obor, PF)</b>	<b>třída</b>	<b>ZŠ</b>
Pavla	1 rok	1. st. ZŠ, PF JU	2.	venkovského typu
Romana	5 let	1. st. ZŠ, PF UP	3.	venkovského typu
Dana	3 roky	1. st. ZŠ, PF UK	5.	venkovského typu
Klára	1 rok	1. st. ZŠ, PF JU	2.	městského typu
Veronika	1 rok	1. st. ZŠ, PF JU	4.	venkovského typu
Zuzana	2 roky	1. st. ZŠ, PF UK	5.	venkovského typu
Milena	5 let	1. st. ZŠ, UHK JU	5.	venkovského typu
Helena	1 rok	1. st. ZŠ, PF JU	4.	venkovského typu
Lucie	5 let	1. st. ZŠ, PF JU	1.	venkovského typu
Adéla	1 rok	1. st. ZŠ, PF JU	5.	městského typu
Jitka	3,5 roku	1. st. ZŠ, PF UHK	4.	městského typu
Nikola	2 roky	1. st. ZŠ, PF JU	3., 4., 5.	venkovského typu
Marie	2,5 roku	1. st. ZŠ, PF JU	3.	venkovského typu
Adam	2 roky 8 měsíců	1. st. ZŠ, PF JU	5.	venkovského typu
Alena	2 roky	1. st. ZŠ, PF JU	4.	venkovského typu
Jakub	8 měsíců	1. st. ZŠ, PF JU	3.	městského typu



## 4 VÝSLEDKY

V následující podkapitolách se nachází výsledky výzkumného šetření, a to na základě analýzy uskutečněných rozhovorů. Tyto rozhovory byly nejprve nahrány, následně přepsány a analyzovány. Níže uvedené podkapitoly se odvíjejí od vzniklých kategorií v rámci kódování rozhovorů.

### 4.1 Obavy před nástupem do zaměstnání

Rozhovory byly zaměřeny nejen na současnou praxi začínajících učitelů, ale také na to, z čeho měli před nástupem do praxe obavy.

Objevovaly se především tyto obavy: obavy týkající se **udržení kázně, plánování učiva i vztahu s rodiči**. Jak uvádí Alena: *„Bála jsem se, že si nedovedu udržet klid ve třídě a že mě děti nebudou respektovat, což bylo zbytečné. Měla jsem obavy, jestli si zvládnu správně rozvrhnout učivo, které mám s dětmi probrat, abychom probrali vše a pokud možno i zábavnou formou. Největší strach jsem ale určitě měla z reakcí rodičů.“* Obdobné obavy měla i Zuzana: *„Měla jsem obavy, ne z toho, že bych se bála, že nebudu dobrý učitel a nedokážu je naučit, co mám, ale z udržení kázně, získání respektu.“*

Zajímavá byla odpověď Heleny, která zmínila **vnímání sebe, jako učitelky**, a to z pohledu žáků: *„Ano, čím víc se můj nástup do zaměstnání blížil, tím větší byly i obavy z toho, jestli vůbec dokážu někoho něco naučit a jestli mě budou žáci brát jako paní učitelku.“* Podobné obavy jako Helena měla i Marie, která uvedla: *„Ano, jako každý začínající učitel jsem měla obavy z toho, jak mě budou děti brát, zda budu umět vysvětlit učivo tak, aby to žáci pochopili nebo jak si rozvrhnu hodinu, abych vše stihla. Než se člověk zajede do koloběhu, je to těžší, ale když přijde na to, jaký přístup na třídu platí, je to o to lehčí.“*

Objevily se i obavy z **neznámých a nečekaných situacích**, které uvedla Veronika: *„Ano, z neznámého prostředí, neúspěchu a z reakcí v nečekaných situacích. Nevěděla jsem, jaké situace mohou nastat, a jak v nich tudíž správně zareagovat.“*

Dále se objevily obavy z **autority a respektu u dětí**, jak zmínila Dana: *„Obavy jsem měla hlavně z toho, zda budu mít přirozenou autoritu.“*, ale i Klára, která uvedla, že: *„Největší mojí obavou byl respekt před žáky.“*

Romana zmínila obavy z **přijmutí kolegů**: „*Obavy byly asi jen, jak mě budou brát noví kolegové, děti a jestli dokážu poradit v každé situaci, která nastane.*“ Adéla uvedla: „*Měla jsem největší obavy z romských dětí a z toho, jak mě přijmou ostatní kolegové.*“

Mezi svými participanty jsem měla i dva, kteří neměli **žádné obavy**. Lucie: „*Ničeho jsem se nebála, skočila jsem do všeho rovnýma nohama.*“ a Milena: „*Vůbec ne, vždy řeším problém, až nějaký nastane a před nástupem bylo vše nové, krásné, atd. Já se do mého prvního zaměstnání moc těšila!*“

## 4.2 První rok ve škole

### 4.2.1 Pocity při nástupu do zaměstnání

Pokud budeme řadit výpovědi chronologicky, po výše zmíněných obavách před nástupem do zaměstnání následují „pocity při nástupu do zaměstnání“, jak se cítili, když nastoupili do zaměstnání. Při rozhovoru jsem se setkala s jedním zcela záporným pocitem. Většina participantů uváděla příjemné pocity.

Zajímavá odpověď byla od Lucie, která uvedla, že se snažila **vžít do myšlení dětí**: „*Všechno jsem vymýšlela takříkajíc na koleně, veškeré nápady a hry jsem vytvářela pocitově a snažila se vžít do myšlení dětí a hledala cestu, jak vše nejlépe vysvětlit.*“

Mezi nejčastějšími odpověďmi, které začínající učitelé uvedli, bylo **kladné přivítání ostatních kolegů**, což významně ovlivní profesní začátek začínajících učitelů. Tuto odpověď uvádí i Romana: „*Měla jsem velké štěstí na kolegyně, na paní ředitelku, všichni byli vstřícní a ochotní mi pomáhat, takže jsem se cítila báječně a tento pocit trvá dodnes.*“, Dana: „*Kolegové mi byli nápomocní, takže jsem nepociťovala nějaký velký chaos či bezmoc.*“ nebo Zuzana: „*Cítila jsem strach z nového, ale velmi rychle jsem se adaptovala díky týdnu, který jsem strávila pozorováním předchozí učitelky a i díky pomoci a ochotě ostatních kolegů.*“

Začátek učitelské profese byl pro Kláru **pocitem naplnění a uspokojení**. Dále **dosáhnutí svého cíle**: Klára: „*Byla jsem šťastná a nabitá energií. Prožívala jsem pocit naplnění a uspokojení. Ten pocit, že jsem si vybrala to správné povolání.*“ a Alena: „*Cítila jsem se trochu nejistě, ale s vědomím, že tohle jsem vždy chtěla dělat a že každý začátek je těžký, jsem to překonala.*“ Podobně na tom byla i Jitka: „*Byla jsem ráda, že mám práci*

ve svém oboru. Cítila jsem se dobře.“ a Milena: „Skvěle! Měla jsem vystudovanou potřebnou vysokou školu, tak hurá do práce – mezi žáky a kolegy.

Jedna komunikační partnerka zažila při nástupu do školy nepříjemné pocity. Objevilo se vytknutí **nezkušenosti**, **mladosti** a **shazování** začínajícího učitele **před ostatními kolegy**. S tímto přístupem má zkušenost Pavla: „Jako mladá holka, která nic neumí a nedovede, protože je jí teprve 23 let a nemá vlastní děti. Tento stav stále přetrvává. Ředitel školy několikrát řekl – tak vy ještě nic neumíte, ve škole vás nic nenaučili, na všechno časem přijdete. S tímto názorem se neztotožňuji a smutné je, že ho prezentuje před mými kolegyněmi, které mě podle toho berou. Neztrácím však naději a doufám, že své okolí přesvědčím o tom, že přece jen nás ve škole něco naučili, a že mládí není tak nepřekonatelná překážka.“

#### 4.2.2 Pocity před třídou

S pocity při nástupu do praxe úzce souvisí i pocity začínajícího učitele před třídou a žáky. Většina participantů se cítila nervózně.

Zajímavá byla odpověď Dany, kdy se do jejích pocitů promítl fakt, že měla o třídě informace předem, a tak přišly **obavy ze zvládnutí třídy** a **začlenění integrovaného žáka**: „Než jsem žáky poznala, byla jsem upozorňována, že jde o třídu „fotbalistů“, v níž nejsou úplně nejlepší vztahy. Navíc je ve třídě jeden integrovaný žák. Zpočátku jsem se obávala, jak to zvládnou, ale ukázalo se, že se žáky lze vyjít a v rámci možností uchovat klidnou a pohodovou atmosféru.“ Podobně odpovídala i Zuzana: „Bála jsem se, zda vše zvládnou bez „receptu“. Přišlo to ale samo, přirozeně, postupně, a i když jsem byla zpočátku ostýchavá a nejistá, myslím si, že jsem to ustála, vycítila a doladila, jaká bych měla být, aby mě i měli rádi, cítili ke mně důvěru a i mě respektovali.“

U většiny se objevoval především pocit **nervozity**, **rozpačitosti**, ale i **strach z nezaujetí**: Helena: „Nervozita – člověk je nervózní, a při tom musí vypadat a chovat se suverénně, ale ne povýšeně.“, Adéla: „Pocity byly rozpačité, protože se ve třídě nachází šest Romů. Děti jsem neznala, a tak jsem nevěděla, co mám od nich čekat.“ a Romana: „Smíšené, ze začátku nervozita, strach z nezaujetí, děti si zvykaly na mě a já na ně.“

Objevovaly se nejen obavy, zda začínající učitel všechno zvládne, **nervozita**, ale společně s tím se objevovala i **radost a nadšení**. Takto odpovídala i Klára: „*Jelikož jsem se na učení a na žáky moc těšila, neměla jsem nějaké velké obavy. Teď zpětně už si je pořádně neuvědomuji, ale věřím, že drobet nervozity se objevilo. Rozhodně jsem byla velmi natěšená.*“, Pavla: „*Objevil se pocit nejistoty a radosti.*“ a Alena: „*Byla jsem nervózní, i přesto, že jsem děti už trochu znala. Měla jsem obavy, jak si s dětmi sedneme. Moc jsem se na ně ale těšila.*“

Dalším zajímavá odpověď byla Adama, který byl **překvapený změnou v názorech a chování dětí**: „*Překvapivé, jak se změnilы názory a chování dětí po těch „pár“ letech, co jsem opustil základní školu já sám.*“

Mezi mými participanty se našlo i pár jedinců, které strach a nervozita nezastihla. Jejich **pocity** byly **kladné** a začínající učitel byl **klidný**: Marie: „*Vcelku dobré, až mě to překvapilo.*“, Jitka: „*Byla jsem klidná, neměla jsem obavu ani strach.*“ a Milena: „*Cítila jsem se nádherně. Konečně se mi naplnily mé sny.*“

#### **4.2.3 Reakce dětí**

Další otázky rozhovoru, následné kategorie, směřovaly k reakcím dětí. Jak žáci reagovali a zda začínající učitele něco zaskočilo. Tuto otázku jsem nechala volně otevřenou. Někdo jí pochopil jako reakce dětí na nového učitele, jiný jí zase pochopil jako reakce dětí v hodinách. V rozhovorech se tedy objevily odpovědi, které se týkaly reakce na samotné učitele, ale i reakce, které se týkaly spíše chodu hodiny.

V odpovědích participantů, kteří odpovídali spíše na to, jak byli přijati dětmi, se objevilo většinou **překvapení** ze strany žáků **na mladost začínajícího učitele** a také **zvědavost** žáků. Takto odpovídal například i Jakub: „*Žáci byli překvapení, byla z nich cítit zvědavost, zkrátka zkoušeli, co se dá. Reakce mě nijak zvlášť nezaskočily. Děti byly vykulené a koukaly, kdo nový to přišel do třídy.*“, Adéla: „*V celku pozitivní, že jsem mladá a hodná. Žádné reakce při setkání mě nezaskočily. Děti byly usměvavé a nadšené, že mají změnu.*“, Romana: „*Zatím můžu mluvit jen o kladných reakcích a pozitivních zkušenostech. Žádné reakce mě asi nezaskočily, žáci byli především zvědaví na nového učitele a jejich reakce byla velmi vstřícná.*“, Alena: „*Děti byly nadšené.*“

*Nahradila jsem předchozí paní učitelku, která byla důchodového věku. Těšily se na mladou učitelku. A jestli mě děti nějakou reakcí zaskočily? Nic konkrétního mě nenapadá, ale pořád mě děti překvapují. Nejen reakcemi, ale především různými otázkami, které mi dokážou položit.“, Nikola: „Děti byly zvědavé, chtěly se o mě něco dozvědět, vyptávaly se. Žádné reakce mě nezaskočily, děti byly připraveny na novou paní učitelku.“, Klára: „Myslím si, že byly pozitivní. Jediné reakce, které mě zaskočily, byly na můj věk. Byly potěšeny, že mají mladou paní učitelku.“,*

Participantů ve svých odpovědích uvedli, čím byli zaskočeni při setkání s dětmi. Objevovala se například **nová forma učení**, na kterou žáci nebyli od předchozí paní učitelky zvyklí, či **přílišná nechuť spolupracovat**. Takto odpovídala například Helena: *„Žáci byli překvapeni z mladé paní učitelky. Zaskočena jsem byla nejvíce z toho, když děti nevěřily mému zadání úkolu, když jsem po nich chtěla, aby třeba ve vlastivědě používali k vyhledávání informací i jiný materiál než učebnici. Nebo když jsem jim řekla, ať odpověď na nějakou otázku zjistí, kde chtějí apod. Byli zvyklí pracovat podle přesných instrukcí, tak byli trochu zaskočeni z jakési volnosti, kterou měli při hodině.“* Marie: *„Myslím si, že u většiny dětí pozitivní. Určitě mě některé reakce zaskočily. Například to, že některé děti nechtějí spolupracovat, na což jsem byl připravená, ale mrzelo mne, že kazí ostatní hodinu, která je baví.“*

Nyní představím odpovědi těch participantů, kteří se zabývali spíše chodem hodin a věcí, které se spíše týkají třídy a žáků, ne samotného učitele. Tito participantů uvádějí spíše **chování dětí**, jak **kladné**, tak i **záporné**. Mezi kladné reakce dětí, které participantů uvádějí, patří například **vtípky ze strany žáků**. Lucie uvádí: *„Reakce byly většinou spontánní a příjemné. Děti člověka překvapují neustále a je to tak dobře. Musela jsem si v mladém věku zvyknout na dětské vtipy a legrácky, na které z dospělého světa člověk není zvyklý. V té době jsem ani neměla vlastní děti, které člověka také formují.“* Milena má podobné zkušenosti: *„Reakce dětí byly úsměvné, ochotné, obětavé...spíše ty kladné. Nepamatuji si, že by mě nějaká reakce dětí zaskočila. Spíše mě potěšila. Když jsem musela v druhé polovině druhého pololetí učit do jiné třídy kvůli odchodu naší paní ředitelky na mateřskou dovolenou, tak chtěly sepsat petici. Přály si, abych zůstala v jejich třídě. Byla to moje první zlatíčka.“* Zuzana uvádí: *„Reakce dětí? Některé děti jsou doted' odtažitě, jiné se rády zpovídají. A jestli mě*

*nějaké reakce zaskočily? Asi to, když se snažím být někdy otevřená a lidská, přiblížit se jim a být na jejich úrovni, mám pocit, jakoby tu jakousi přiblíženost chtěly hned využít a zneužít.“ Adam: „Reakce byly dobré, bez problémů. Jistě, že mě některé reakce zaskočily. Na dětech jsou více vidět neduhy společnosti a vývojové vady, které jsem dříve jako dítě absolutně nevnímal ani u spolužáků.“*

Veronika zmínila špatné zkušenosti s některými reakcemi žáků. Mezi nimi se například objevily **podvody při písemných pracích**: *„Momentálně si vzpomínám na jednu ne moc kladnou reakci jednoho žáka. Při rozdání opravených písemek si vygumoval mnou přeškrtnuté špatné výsledky a napsal si výsledky správné. To vše pro zlepšení známky. Tak takové reakce mě vždy zaskočí. Jedná se spíše o reakce v chování.“*

#### **4.2.4 Vztahy s rodiči**

Dále jsem se chtěla dozvědět, jak začínající učitelé vycházejí s rodiči. Jaké jsou mezi nimi vztahy. Byla jsem mile překvapena, že pouze jeden z mých respondentů má negativní zkušenosti ze strany rodičů. Ostatní mají s rodiči dobrý vztah.

Z odpovědí je zřejmé, že začínající učitelé s rodiči dětí vychází bez větších problémů. Rodiče ve většině případech respektují to, že učitel je teprve začátečník a že se mohou objevit i menší nedostatky. Jsou také ve většině případech ochotni pomoci začínajícímu učiteli.

Mezi začínající učiteli, mé participanty, kteří odpověděli, že mají kladný vztah s rodiči, spadá i Alena, která klade důraz **spolupráci** s rodiči: *„S rodiči si vztah teprve budujeme. Přestože vedu třídu trochu jinak, než zkušená paní učitelka, máme vcelku dobrý vztah. Některým věcem se ještě učím, i přesto musí rodiče respektovat fakt, že já jsem zde učitelka. Docela se nám daří spolupracovat. Já se nebráním novým nápadům, které padají i ze strany rodičů, ale za svými pravidly a názory si stojím.“*. Podobný názor měla i Milena: *„Rodiče byli úžasní, přátelští. Byli ochotni ve všem potřebném spolupracovat.“*

Zajímavá byla odpověď Heleny, která uvedla, že i rodiče se **chovali shovívavěji**, protože věděli, že se jedná o začínajícího učitele.: *„Čekala jsem, že to bude hrůza a strašně jsem se před první rodičovskou schůzkou bála, ale rodiče dětí byli perfektní. I na výtky, které jsem k žákům měla, reagovali rozumně. Myslím ale, že i někteří rodiče byli hodně*

*vstřícní ke mně, protože věděli, že ještě studuji, takže k nějakým mým nedostatkům byli určitě shovívavější, než by byli k jiným učitelům.“*

Pouze jedna z mých komunikačních partnerek odpověděla, že vztahy s rodiči nejsou na moc dobré úrovni. Takové vztahy mezi učitelem a rodičem zažila Pavla, která uvedla, že přestože se snaží spolupracovat s rodiči, **rodiče nespolupracují** a začínajícímu učiteli dávají najevo jeho **nezkušenost**: *„Vzhledem k tomu, že ve třídě je devět dětí, mám šest dětí integrovaných (ADHD, autismus, vážné vady řeči), snažím se o maximální spolupráci s rodiči. Nicméně úsilí je především z mé strany bez zpětné odezvy. Za tak krátký čas mám i zkušenost, kdy rodiče jakýkoliv problém omlouvají poruchou dítěte. To, že se vymluví na diagnózu dítěte, je pro ně dostačující řešení a víc se o tom se mnou nechtějí bavit. Pohlížejí na mě jako na začátečníka, který ještě nemá tolik zkušeností.“*

#### **4.2.5 Problémy**

Další kategorie vytvořená na základě rozhovorů se týkala problémů, s jakými největšími problémy se začínající učitelé potýkali. V této otázce bych odpovědi rozdělila do čtyřech skupin. Jednou by byla **nekázeň žáků**, druhou skupinou by byl **problémový žák**, třetí **osobní problémy** a čtvrtou skupinou by byly **ostatní problémy**.

První skupina měla problémy například s **nekázní žáků a nespolupráci**. Tito participanti uvedli nekázeň jako největší problém, se kterým se na začátku svého působení v zaměstnání potýkali. Tuto odpověď uvedl i Adam: *„Největším problémem byla pro mě nekázeň žáků a neutuchající touha dělat cokoli jiného než dávat pozor.“* Stejnou zkušenost má i Marie: *„U mě byl největší problém nekázeň žáků. Vždy se najde nějaké dítě, které nechce spolupracovat.“* a Helena: *„Chtěla jsem být s žáky kamarádka, což se, jak jsem záhy zjistila, nedá, takže mně i žákům pak docela dlouho trvalo, než si všichni zvykli na změnu mého přístupu k nim.“*

Adéla uvedla mimo nekázně žáků také **organizační rozdíly ve výuce** a **zapomínání žáků**: *„Největším problémem bylo řešení kázně, dále pak organizační rozdíly ve výuce a zapomínání ve škole.“*

Druhou skupinou nejčastějších problémů byl **problémový žák**, byl zmíněn ve dvou rozhovorech. Milena: *„Moc problémů si nepamatuji. Jen mi utkvěl v hlavě jeden žák, který měl někdy vůči spolužákům nepřiměřené chování. Bylo mi ho líto, protože si*

*přinášel hodně špatných věcí a jednání ze své rodiny, za kterou vlastně nemohl. V jádru to byl totiž hodný chlapec.“ Klára má podobnou zkušenost: „Myslím si, že největší problémy mě ještě určitě čekají, ale jeden významný, který mě tíží, je, že jeden žák nechce vůbec pracovat. Je zcela demotivován a doma ho v tom podporují. Nic na něho neplatí a nechci to vzdávat. Jinak naštěstí žádné vážné problémy řešit nemusím a doufám, že dlouho řešit nebudu.“*

Třetí skupinou jsou **osobní problémy**. Participanti uváděli svou **nezkušenost, nesystematičnost, malou sebedůvěru či zvýšenou únavu**. Jakub uvádí: *„Neustále se potýkám s vlastní nesystematičností.“*, Romana: *„Ze začátku snad jen s nedostatkem zkušeností.“* a Dana: *„Pro mě byl největší problém únava.“*

Zajímavou odpověď měla Pavla, která uvedla, že problémy měla s **ostatními kolegyněmi, vedením** a následně i s **rodiči**. Dále uvedla své **nízké sebevědomí**: *„Největším problémem pro mě byly předsudky kolegyň, vedení především, a následně rodičů. Malé sebevědomí a sebedůvěra. Neumím si stát za svým názorem a stále si myslím, že ostatní mají pravdu, protože mají tolik zkušeností. Rozhodně to neplatí a několikrát jsem se o tom přesvědčila. Například co se týče integrace, jsou kolegyně v důchodovém věku úplně mimo. Mnohdy říkají nesmysly a radí mi, jak to mám dělat a co mám říkat rodičům. Někdy to jsou dobře míněné rady, které mají svou logiku a smysl, ale často to jsou hlouposti typu, že když je dítě integrované, musí se učit podle typu vzdělávacího obsahu praktické školy.“*

Čtvrtou skupinu tvoří **ostatní problémy**, kam se řadí například **spolupráce s poradnou, problémy s administrativou** či **rozložení učiva**.

Problémy s **poradnou** a následně s **rodiči** měla Nikola: *„Za tu dobu byl pro mě největší problém ze strany PPP a poté rodičů. Jejich doporučení pro konkrétní dítě mi není jasné doposud.“* Veronika uváděla problémy s **administrativou** a **vytvoření** určitého **systemu**: *„Problémy s administrativou, pořád jsem se ptala, jak se má co kam psát. A se zajetým systémem, než jsem poznala, na co jsou děti navyklé a na co ne, co po nich budu požadovat já a jak to celkově ve škole funguje.“* Podobně na tom je i Alena: *„Najít si systém, třídní rutiny, které bych chtěla dodržovat, vytvořit tak skvělou třídní atmosféru. Důslednost a pravidelnost v jejich vykonávání je pro mě obtížné.“*



Problémy s **rozvržením učiva** uvedla Zuzana: „Rozložit si učivo tak, aby se stihlo probrat, nechat si časovou rezervu, vynechávat nepotřebné nebo méně kvalitní cvičení.“

#### 4.2.6 Radosti

Další kategorie směřuje naopak “k radostem“, které začínající učitelé zažili. Všichni participanti rádi odpovídali na otázku, kde mohli také ukázat, co se jim jako začínajícím učitelům povedlo, jaké mají své přednosti.

Z odpovědí vyplývá, že začínající učitelé mají radost nejen z odvedené práce, ale také z výkladu nového učiva, následného pochopení učiva žáky a v neposlední řadě mají radost ze vztahu mezi nimi a žáky.

Jakub uvádí jako svou radost **dobrý vztah se žáky**: „Povedlo se mi získat si přízeň žáků. Máme, myslím si, velmi dobrý vztah, i když nám to občas skřípe.“ O **vztahu se žáky** mluví mimo jiné také Klára: „Jsem ráda, že mě mají žáci rádi. Samozřejmě, že se najdou tací, kteří mě nemají rádi, ale rozhodně nemám s dětmi žádný problém. Největší radost mi udělalo zlepšení v matematice, jelikož na začátku jsme byli dost pozadu, ale už jsme učivo dohnali. Dobré známky u dětí mě těší a náš společný vztah, který si myslím, je přátelský.“ Nikola také uvádí jako svou radost **vztah s dětmi**: „Radost mám ze vztahu, který jsem si s dětmi utvořila. To je asi pro mě nejvíc.“. Dále Veronika: „Radost mi udělaly dobré vztahy s dětmi, ale také s kolegy. Dobrý pocit jsem měla z dětmi zvládnutého učiva.“

Dále se mezi participanty objevovala odpověď, ve které uváděli samotné **vyučování** či **vyučovací metody**. Takto odpovídala Adéla: „Měla jsem radost z toho, že jsem používala odlišné vyučovací metody při výuce, jako jsou například hry, interaktivní tabule apod. Děti byly nadšené, hlavně angličtina je více bavila.“ Milena: „Radost jsem měla pokaždé, když se hodina podařila a když jsem z dětí cítila, že je to baví a že se těší na další pokračování.“ Marie: „Měla jsem radost, že žáky mé hodiny baví. Určitě také z toho, když všechny děti pochopily danou látku z mého výkladu.“

Alena dodala, že měla radost z **reakce rodičů**, kdy pro třídu zavedla týdenní plány: „Mám radost z toho, jak děti vše s nadšením přijaly. Jsou jako třída skvělý kolektiv a troufám si tvrdit, že je v tom podporuji. Také mám radost z reakce rodičů na týdenní

*plány, které jsem pro děti zavedla. Když nemám spousty let praxe, tak je musím nahradit novými věcmi.“*

Zuzana uvedla jako největší radost, že si poradila s **egem žáků** a dokázala je **motivovat**: *„Radost jsem měla z toho, že jsem si dokázala poradit s egem některých žáků. Motivovala jsem některé k tomu, že začali mít školu rádi a výrazně se prospěchově zlepšili.“* **Sebevědomí u žáků** probudil Adam, který uvádí, že toto se mu povedlo: *„Děti se více prosazují, než tomu bylo dříve, mají větší sebevědomí a jsou ochotni pracovat na projektech, které byly dříve nemyslitelné.“*

Zajímavá odpověď byla od Heleny, která zmínila **vztah žáků k učiteli - žáci nemají strach se na něco zeptat** či **sdělit svůj názor**: *„Mám radost z toho, že se žáci v mých hodinách nebojí sdělit svůj názor, nebo dělat chyby, protože ví, že se snažím jim pomoci k tomu, aby je nedělali a jinak, než že je budeme opravovat, to nejde. Mám radost, že když někdo něco nechápe, nebojí se mě zeptat, mám radost, že i žáci mají sami nápady, co bychom mohli příští hodinu dělat zajímavého (hry, aktivity, apod.), a když se domluvíme, že někdo něco připraví pro ostatní, tak to většinou klapne. A hlavně mám radost z toho, že je to baví, nebo to aspoň obstojně předstírají.“*

### **4.3 Uvádějící učitel**

Další stanovená výzkumná otázka se týkala uvádějícího učitele, včetně pomoci, za kým začínající učitel mohl přijít, pokud potřeboval s něčím pomoci.

#### **4.3.1 Přidělení uvádějícího učitele**

V následující podkapitole se věnuji otázce přidělení uvádějícího učitele začínajícím učitelům. Zda byl uvádějící učitel přidělen od začátku, začínající učitel si musel poradit sám anebo vyhledal někoho, kdo mu s problémem pomohl.

Z následujících odpovědí je zřejmé, že většině participantů byl jako začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel. Výjimečně však oficiálně přidělen nebyl, ale ti věděli, že pokud budou mít s něčím jakýkoliv problém, mohou se obrátit na své zkušenější kolegy, kteří jim rádi pomohou.

Většina participantů byla se svým přiděleným **uvádějícím učitelem spokojena**, jako v případě Mileny: „*Mým uvádějícím učitelem byla naše milá paní ředitelka. Jak jsem již uvedla, je to malotřídni škola rodinného rázu, tak jsem se mohla kdykoliv obrátit na kohokoliv.*“ Lucie: „*Ano. Byla to paní učitelka ve středním věku, která mě naučila velmi mnoho.*“ nebo Jakub: „*Ano, byly jim mé kolegyně ze třetích tříd. Skvělí lidé, díky jim.*“

Uvádějího učitele měla přiděleného i Pavla, která s ním měla jak **pozitivní zkušenosti**, uvádějí učitel ji pomohl se seznámením se s **kabinetem pomůcek**, tak i **negativní zkušenosti**, kdy uvádějí učitel vše **rozebíral s vedením školy**: „*Ano, přidělili. S čímkoli se na ni obrátím, ví okamžitě pan ředitel. Ten má pak své štiplavé poznámky. Na druhou stranu mě například seznámila s kabinetem pomůcek a to mi hodně usnadnilo práci.*“

Ti participant, kteří neměli přiděleného uvádějího učitele, ale věděli, že se mohou **obrátit** na svého **zkušenějšího kolegu**. Jako například Helena: „*Oficiálně ne, ale vím, že kdykoliv se mohu na kteréhokoliv kolegu obrátit pro radu nebo pro pomoc.*“ Romana: „*Uvádějího učitele jsem přiděleného neměla, ale všechny mé kolegyně mi pomáhaly a byly mi oporou.*“ a Nikola: „*Oficiálně nepřidělili, ale na škole jsme pouze 2 učitelky, takže to z toho automaticky vyplynulo.*“

Alena **uvádějího učitele** sice přiděleného **neměla**, ale jeho funkci zastávala její **maminka**, která je zaměstnaná na stejné škole: „*Ano, mým uvádějícím učitelem je moje mamka, která učí na stejné škole jako já. Nebyla mi oficiálně přidělena jako uvádějí učitel, ale jeho funkci zastává.*“

#### **4.3.2 Pomoc při řešení problému**

Dále jsem se ptala, za kým začínající učitel šel, pokud měl s něčím problém. Zda vždy pomohl pouze uvádějí učitel, nebo byli ochotni pomoci i ostatní zkušenější kolegové.

Z odpovědí lze vyvodit, že ve většině případech jsou vztahy mezi kolegy dobré a zkušenější kolegové jsou ochotni pomoci začínajícím učitelům. Naopak začínající učitelé nemají strach se se svými problémy a těžkostmi obrátit na kolegy zkušenější.

Pokud potřeboval začínající učitel pomoc při řešení problému, ochotně mu pomohl jak **uvádějí učitel**, tak **ostatní kolegové**, ale také neměl začínající učitel problém zajít pro

radu k **vedení školy** (ředitel školy, zástupce ředitele školy) jako například Nikola: „*Měla jsem možnost se kdykoliv a na cokoliv zeptat své starší a zkušenější kolegyně, která byla zároveň ředitelkou ZŠ.*“ Romana: „*Ochotně mi pomáhali mé kolegyně, které mi byly oporou, ale také nebyl problém zajít pro radu za paní ředitelkou.*“ Helena: „*Většinou jsem šla za kolegyní, se kterou jsem se nejčastěji potkávala a pak za paní ředitelkou.*“

Pokud se u Aleny vyskytly problémy týkající se **vedení**, tak šla pro radu za **paní ředitelkou**. V ostatních případech se obrátila na svou **matku** či **ostatní kolegyně**: Alena: „*Právě za mojí mamkou. Pokud to byly věci týkající se vedení, tak za paní ředitelkou. Máme ve škole s kolegyněmi velmi dobré vztahy, takže mi nedělá problém obrátit se na kteroukoliv z nich.*“

Zatímco Adam šel se svými problémy za **zástupkyní** či se snažil problémy řešit **sám**: „*Pokud jsem měl s něčím problémem, šel jsem za zástupkyní ředitele, popřípadě jsem se snažil řešit vše spíše sám.*“

Pavla řeší své problémy se všemi **kolegyněmi ve sborovně**, což vidí za velkou chybu, nebo se je snaží řešit společně s **asistentkou**, kterou má ve své třídě. Chtěla by své problémy ale řešit **sama**. „*Své problémy řeším ve sborovně se všemi učitelkami. Velká chyba. Každý nový den začínám tím, že své problémy budu řešit sama a že si budu věřit. Během dne se však mé odhodlání zlomí. Mnoho problémů řeším také s asistentkou, kterou mám ve třídě. To mi přijde dobré, protože ví, jak to ve třídě chodí a děti zná.*“

#### **4.4 Vysokoškolské studium**

Dalším důležitým bodem, kterým jsem se při rozhovorech se začínajícími učiteli zabývala, bylo, jak pohlízejí na vysokoškolské studium. Zda je vysoká škola připravila na řešení některých problémů, které jsou spojené se začátkem učitelské profese.

Tato otázka rozdělila participanty do dvou skupin. Jedna skupina odpovídala tak, že si myslí, že je vysokoškolské studium připravilo na všechny problémy, které je při nástupu do zaměstnání čekaly. Druhou skupinou jsou ti participanti, kteří vysokoškolské studium až tak kladně nehodnotí a na vysokoškolské studium pohlízejí tak, že je na všechno nepřipravilo.

Zpětný pohled začínajících učitelů na vysokoškolské studium není příliš kladný. Participantů by od vysoké školy očekávali více praxe a méně informací, které při své profesi nebudou až tak moc potřebovat.

Do skupiny těch, kteří si myslí, že je vysoká škola dostatečně připravila, spadá i Nikola, která uvádí, že po **teoretické stránce** škola naučila vše, a až při praxi se člověk naučí zbytek: „*Po didaktické a vědomostní stránce na učivo bezproblémově. Myslím, že mě jen tak něco nerozhodí. A na to ostatní nás škola připravit nemohla. To se dá získat pouze praxí.*“ Milena odpověděla, že vysoká škola jí připravila jak **prakticky**, tak i **teoreticky**. Z vysoké školy si také **odnesla hodně materiálů**, které později využila v praxi: „*Moje vysoká škola mi dala k profesi velký základ, jak teoretický, tak praktický. Na univerzitě jsme měli učitele, kteří převážně také dříve učili na 1. stupni a předali nám hodně praktických zkušeností. Ze školy jsem odcházela vybavena množstvím didaktických materiálů. Projekty, které jsem si vytvořila, na vysoké škole jsem zároveň také využila následně v praxi.*“ K participantům, kteří nehodnotí vysokoškolské studium příliš kladně, patří i Adéla, která nachází ve vysokoškolské přípravě **užitečné věci**, jako je například **praxi** apod., na co však **připravená nebyla**, bylo **vysvětlení primitivních gramatických jevů** či **práce s interaktivní tabulí**: „*Po mém krátkém působení v zaměstnání, to ještě nemohu tolik posoudit. Nejužitečnější byla praxe. Na každou hodinu se připravuji předem, takže poznatky, které jsme se učili na vysoké škole, např. ve 2 ročníku, mi k ničemu nejsou. To, co jsme se učili na fakultě, byly odbornější věci, které ve výuce nepotřebuji. Mám na mysli například rozdělení živočišných druhů a jejich charakteristika, morfologie apod. Občas tápu při vysvětlení primitivních gramatických jevů dětem, proč to tak je, nebo jak jim to mám vysvětlit, aby to pochopily. S interaktivní tabulí jsem se naučila pracovat také sama.*“ Helena uvádí **nedostatek informací ohledně kázně**: „*Co se týká didaktiky a různých metodik apod. tak si jo, i když stejně pořád něco hledám nebo čtu. Ale ani náhodou jsem nebyla připravena na kázeňské problémy. Někdo zlobí, vyrušuje, je sprostý, atd. – jak mám reagovat, jak žáka potrestat apod.*“, stejný názor má i Veronika: „*Vysoká škola byla celkem náročná. Dala mi toho hodně, ale na všechno mě rozhodně nepřipravila. Nejvíce si myslím, že na řešení kázeňských přestupků.*“

Adam si myslí, že je **nepřípraven po pedagogické stránce**: „Vysoká škola? Absolutně nepřínosná co se týče pedagogiky.“

Jakub uvádí **mnoho přebytných informací**, které ke své profesi ani nepotřebuje: „Připravila nás skutečně na všechno a zapomněla na to základní. Vysoká škola byla přeřehel informací, které šly přes sebe, za sebou, pod sebou. Byly tam moc dobré věci, zajímavé předměty i dobří kantoři. Líbila se mi ochota lidí pomáhat studentům s potížemi. Z hlediska přípravy do praxe bych ocenil míň omáčky, menší přecpanost oboru a daleko více praxe.“

Na **absenci učitelů**, kteří **pocházejí z praxe**, poukazuje Lucie: „Rozhodně mě na všechno nepřipravila. Myslím, si, že je zde velká absence učitelů, kteří jsou praktici a kteří mají mnohaleté zkušenosti a ví, o co ve škole jde.“

Pavla je vděčná za certifikát ze speciální pedagogiky, ale **negativně** hodnotí **složitě definice a poučky**, které nyní neuplatní: „Na všechno mě vysoká škola nepřipravila. To ale ani nelze. Jsem vděčná za certifikát speciální pedagogiky. Ten by měl být povinný pro všechny studenty. Velké nedostatky mám v přírodopisu. To nebude ale ani tolik chyba vysoké školy jako má osobní. Nicméně si říkám, že konkrétně z přírodovědných předmětů jsem se musela naučit mnoho a mnoho složitých definic a pouček, které mi jsou teď k ničemu a neumím je aplikovat v praxi. Tyto předměty by se měly zaměřit na metodiku a látku, která je probírána na ZŠ.“

Další častou odpovědí byla **nedostatečná praxe**, což uvedla například Dana: „Mnohem více mi dalo až samotné zaměstnání, tedy praxe. Praxe v rámci vysoké školy dle mého názoru byla příliš krátká. Vysoká škola mně vybavila vědomostně, ale některé didaktiky mi příliš neukázaly, jak učit.“, ale i Jitka: „Vysoká škola mě nepřipravila vůbec na praxi. Na to, jak dětem vysvětlit látku, apod.“

#### **4.4.1 Nedostatky vysokoškolské přípravy začínajících učitelů**

V následující kapitole představím aspekty, na které vysoká škola za celou dobu vysokoškolského studia začínajícího učitele nepřipravila.

I zde je možné rozdělit komunikační partnery na dvě skupiny. Ty, kteří se staví buď na stranu těch, kteří nepocítují, že by je vysoká škola na něco nepřipravila, nebo ty, kteří ve vysokoškolském studiu něco postrádají.

Je zřejmé, že začínající učitelé zpětně vidí mnoho nedostatků ve vysokoškolské přípravě. Zejména v řešení kázeňských přestupků, komunikaci s rodiči a žáky, SPU nebo například v duševní hygieně.

Nejprve představím skupinu, která **neshledává žádné nedostatky** ve vysokoškolské přípravě. Mezi tyto respondenty patří Milena, která uvádí: „*Necítím, že by mě na něco nepřipravila. Snažili se nám zahrnout vším a ze všech okruhů.*“. Marie je téhož názoru: „*Myslím si, že příprava na vysoké škole je dostačující pro vykonávání práce učitele. Každý učitel si stejně poté jede podle svého. Najde si třeba i jinou cestu, metodu, která mu vyhovuje. Učitel se musí celý život sebevzdělávat, tudíž nás vysoká škola nemůže opravdu připravit na vše.*“

Odpovědi druhé skupiny, která nějaké nedostatky ve vysokoškolské přípravě vidí, byly například ohledně **administrativy** či **spolupráci se zahraničními školami**. Takto odpovídala Nikola: „*Vysoká škola mě nepřipravila na vypisování grantů, využívání spolupráce se školami a učiteli z jiných zemí. Dokázat vést týmy lidí, prostě spolupracovat v širším rámci. Nebýt pouze učitelem za zavřenými dveřmi.*“

Zatímco Alena vidí zásadní problém v **psychohygieně**: „*S tímto tématem se zabírám poslední rok. Jedná se o duševní hygienu, která je možná ještě důležitější než hlasová hygiena, ke které jsme se na vysoké škole dostali. Způsob jak zvládat stres, time management a jiné. To jsou témata, která by podle mého názoru na oboru, který se týká vedení lidí a dlouhodobého plánování týká, neměly chybět. Pokud člověk nezvládá stres, plánování a jiné, tak nejen, že může dojít velmi rychle k syndromu vyhoření, výuka bude k ničemu, ale může to být pronásledováno i zdravotními potížemi, jak tomu bylo například u mě. A to se považuji za psychicky a stresu odolného člověka, kterému jsou vlastní zásady plánování.*“

Většina začínajících učitelů uvádí **nedostatky v komunikaci s žáky a rodiči, informacích o specifických poruchách, individuálním vzdělávacím plánu, integraci žáků** či řešení **kázeňských problémů**, což uvádí i Helena: „*Jak už jsem říkala, největší problémy jsem*

měla s tím, jak se postavit ke kázeňským problémům.“ Lucie: „Nepřipravila nás na různé formy chování dětí a možnosti jejich řešení. Například agresivní nebo konfliktní chování. Byla málo tvořivá a velmi teoretická.“ Dana: „Nepřipravila mě na komunikaci s rodiči a žáky, jak řešit kázeňské problémy, ocenila bych také více informací o specifických poruchách učení, jak psát individuální vzdělávací program, integrace žáků apod.“

Zajímavá odpověď byla od Veroniky, která uvedla především **mimoškolní aktivity**, jak **reagovat při zdravotních obtížích žáka**, komunikace **s problémovými rodiči** či **administrativu**: „Nepřipravila mě na mimoškolní aktivity, zdravotní potíže žáků, jak v různých zdravotních situacích reagovat, na problematické rodiče a administrativní záležitosti.“

#### 4.4.2 Přínos vysoké školy

V této otázce jsem se chtěla dozvědět, zda se účastníci vrací k něčemu, co se na vysoké škole naučili.

Z následujících odpovědí je jasné, že se většina respondentů vrací nejen k materiálům, které nashromáždili během vysokoškolského studia, ale i k vlastním poznámkám z didaktik a různých předmětů.

Většina účastníků uvedla některé věci, ke kterým se z vysoké školy vrací. Většinou se jednalo o **hry, materiály, přípravy na hodinu, poznámky**. Takto odpovídala Milena: „Nejčastěji se vracím k sesbíraným hrám, k utvořeným didaktickým pomůckám, ke knížkám a k různým nápadům.“ Klára: „Někdy vytáhnu poznámky z českého jazyka nebo přípravy z praxí, kde čerpám inspiraci.“ Marie: „Kouknu občas na nějaké přípravy, náměty, poznámky.“ Podobně se vyjadřuje i Helena: „Během studia jsem si vytvořila celkem velký zásobník nápadů a aktivit, které lze ve výuce použít, takže tohle využívám docela často. A také se vracím k některé literatuře, která nám byla doporučována v hodinách.“

Nenajdeme jen v uvedené věci, ke kterým se vrací i Alena, která přidává **metodické řady z tělesné výchovy** či **anglické fráze**, které se používají v hodině: „Vracím se k metodám výuky, zábavným cvičením, metodickým řadám v tělesné výchově, anglické fráze do hodiny, stavba hodiny aj. Nejčastěji se mi všechna pravidla vybaví, když si uvědomuji, že je



*porušuji, nedodržuji.“ Adéla: „Asi k přípravám z praxe, didaktice AJ, ke speciální pedagogice, didaktice čtení a literární výchovy.“*

Jakub se chopil otázky po svém a uvedl: *„K hezkým zážitkům a spolužákům, kteří mě ještě neomrzeli.“*

Zbylí začínající učitelé – participanti uvedli, že se **nevrací k ničemu** z vysoké školy. Takto odpověděla Nikola: *„Momentálně si nevzpomínám na nic, k čemu bych se z vysoké školy vracela.“* a Adam: *„K ničemu. Od mého nástupu do zaměstnání jsem se k věcem u vysoké školy nevrátil.“*

#### **4.5 Pohled na školství**

V této části se zaměřuji na to, zda se změnil participantům pohled na zaměstnání učitele během jeho samotné profese. A zda měli jiné očekávání před vstupem do nového zaměstnání.

Dále mě zajímalo, kdyby měli začínající učitelé možnost, zda by něco změnili.

##### **4.5.1 Osobní pohled/očekávání**

V této části vycházím z odpovědí na otázku: *Změnil se Váš pohled na zaměstnání během profese? Měl/a jste jiná očekávání?*

Z odpovědí se může vyčíst, že většina začínajících učitelů si představovala profesi učitele trochu jinak. Po nástupu do zaměstnání se jejich očekávání změnilo v „realitu“. Jsou překvapeni časovou náročností, nezájmem dětí i následnou únavou po odučeném dni.

Některým začínajícím učitelům se pohled na školství a na samotnou profesi učitele, **nezměnil** a jsou **rádi a spokojeni s tím, jaké to je**. Takto odpovídalo menšina participantů - Milena: *„Můj pohled na zaměstnání je pořád stejný. Nikdy bych tuto profesi za jinou nevyměnila. Naplňuje mě.“* Alena: *„Ani ne. Věděla jsem, do čeho jdu. A jsem s tím spokojená.“* a Helena: *„Nezměnil. Je přesně takový, jaký jsem ho čekala.“*

Druhé skupině se pohled na tuto profesi, po nástupu do zaměstnání, změnil. Nikola uvádí, že **problémem jsou samotní rodiče**: *„Ano změnil, v této profesi nejsou problém*

děti a jejich výchova a vzdělání. Problémem jsou samotní rodiče a jejich výchova a vzdělávání. Delegují vlastní povinnosti na školu a doposud jim nikdo nebyl schopen vysvětlit, že za výchovu nenese odpovědnost systém, ale oni samotní. A s tím mám velký problém.“

Adam uvedl **vnímání učitelské profese společností**: „Ano změnil a ano měl. Učitele nevnímá společnost, rodiče a ani žáci, jako jiná vysokoškolská povolání, je bráno na stejné úrovni jako uklízečka, popelář apod.“

Další odpovědí, která se objevila, byla **časová i psychická náročnost učitelského povolání**, jak uvádí Klára: „Určitě jsem nepředpokládala, že je to tak náročné na čas, ale přikládám to začátkům. I když kolegyně jsou časově také dost vytížené. To je zase zkušenostmi a přidáváním úkolům.“ Veronika: „Čekala jsem, že toto zaměstnání bude náročné, ale je ještě náročnější než jsem předpokládala - jak časově, tak i duševně.“

**Nemotivovanost, lenost a nechuť spolupracovat – přístup žáků k učení**, ale nejen to, ale i **přístup rodičů**, jsou další časté odpovědi participantů, mezi které patří i Zuzana: „Moje očekávání bylo takové, že se děti budou chtít učit sami od sebe, že pochopí tu potřebu a důležitost jazyka a zklamalo mě, kolik času zabírám tím, že je k učení musím nutit.“, Jitka: „Překvapilo mě, jak jsou děti líné a neochotné se naučit něčemu novému, atd.“, Adéla: „Měla jsem snahu všechny děti spasit. Pochopila jsem, že pokud dítě nechce, tak se můžu snažit, jak chci a nikam to nevede. Netušila jsem, že po 5ti odučených hodinách budu tak psychicky unavená.“ a Lucie: „Ano, po letech na mateřské dovolené jsem překvapena snížením úrovně dětí a také nezájmem některých rodičů o své děti.“

#### 4.5.2 Možná změna

Poslední mojí otázkou bylo: *Kdyby jste měl/a možnost něco změnit, co by to bylo?*

Skoro polovina dotazovaných je spokojena se svou profesí takovou, jaká je. Další polovina má některé výhrady a možnosti zlepšení. Zde vám představím ty odpovědi respondentů, kteří by chtěli možnou změnu v této profesi.

Objevila se zde **změna v osvětě rodičů**, kterou uvedla Nikola: „Rozhodně bych zavedla osvětlu rodičů, kde hlavním tématem je dospělost – co všechno obnáší a jejich

*povinnosti vůči svým dětem. Dnešní rodiče jsou zpočátku demokratické společnosti u nás a špatně si vysvětlují demokracii jako takovou.“* či **prestíž učitelského povolání**, kterou uvedl Adam: *„Zlepšit prestiž učitelského povolání, platové ohodnocení, je těžké obhájit před dětmi, že vzdělaný člověk má v životě nižší plat než povolání, na které není potřeba vynaložit takové úsilí a čas, vzdělání pak pro děti postrádá smysl.“*

Dále **systém školství** či **pregraduální přípravy**, což uvedla Klára: *„Celkový systém školství.“* a Pavla: *„Během studia na vysoké školy propojit metodické hodiny s praxí. Měly by si jít ruku v ruce. Nelíbí se mi systém, že v druhém ročníku máme předmět didaktika českého jazyka a v pátém ročníku si ji můžeme vyzkoušet na souvislé praxi. To samé v anglickém jazyce i matematice. Odborné předměty jako jsou biologie, geografie apod. by neměly být zaměřeny tak odborně, ale v rozsahu základní školy – 1. stupeň a druhý jako nadstavba základu. Zaměřit se především na to, jak tyto znalosti předávat, jak je uchopit a správně prezentovat dětem na prvním stupni základních škol.“*

Dále změna v **počtech žáků ve třídě** jak při běžném vyučování, či během různých předmětů, jak uvádí Zuzana: *„Při hodinách cizího jazyka bych si žáky rozdělila do skupin podle úrovně a snahy a následně s nimi kvalitněji pracovala.“* a Lucie: *„Rozhodně si myslím, že české školství trápí především přeplněné třídy, které učitel není schopen kvalitně vést. Převažuje kvantita nad kvalitou.“*

## **5 DISKUZE**

Díky mé teoretické části jsem se dozvěděla nové, prohlubující informace k tématu mé diplomové práce. Touto teoretickou částí jsem se také více inspirovala pro část praktickou. Poté samotná realizace rozhovorů a větší komunikace se začínajícími učiteli mi pomohla zjistit, jak začínající učitelé hodnotí pregraduální přípravu oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol, zda si danými problémy prochází většina začínajících učitelů.

V úvodu praktické části jsou stanoveny výzkumné otázky, na které v této kapitole odpovídám, a to na základě výsledků v komparaci teoretických východisek.

### **Jak vnímají začínající učitelé svou pregraduální přípravu?**

Většina začínajících učitelů vzpomíná na své pregraduální vzdělání negativně. Je pochopitelné, že začínající učitel vidí mnoho nedostatků ve vysokoškolské přípravě, protože prochází obdobím stresu a chaosu. Obdobím, kdy se setkává s něčím novým. Za pár let, s odstupem času, tolik kritický většinou není a vysokou školu hodnotí kladněji. Dodávají, že by ocenili více praxe a také méně složitých pouček. Velké nedostatky, na co je vysoká škola nepřipravila, vidí v informacích o školské administrativě, komunikaci jak s žáky, tak i rodiči, či kázeňskými problémy. K čemu se i já nejvíce přikláním, jsou informace o psychohygieně. Sama jsem si prožila (a ještě prožívám) období plné stresu, které je doprovázeno různými zdravotními obtížemi. Proto bych také ráda, při zpětném pohledu na vysokou školu, uvítala informace o tom, jak nejlépe zvládat dlouhodobé stresové situace apod. Čemu však začínající učitelé přidělují velký přínos z vysoké školy, jsou hry, nastřádané materiály (přípravy na hodinu, fráze, metodické řady, apod.) a poznámky, ke kterým se neustále vracejí. Jedná se především o poznámky s didaktik předmetů.

### **S jakými problémy se potýkají na začátku své kariéry začínající učitelé?**

Problémy, se kterými se setkávají začínající učitelé, participant, jsou ve většině shodné s problémy, které uvádí odborná literatura. Začínající učitelé se potýkali s nekázní žáků, autoritou, rozvržením učiva během vyučovací hodiny, s problémovými jedinci ve třídě. Co mě hodně udivilo, byl problém s ostatními kolegy. Dále se potýkali s administrativou, se spoluprací s poradnou či komunikaci s rodiči. Problémy, které

jsem uvedla v teoretické části, byly téměř shodné. U začínajících učitelů, participantů, se neobjevily problémy s hodnocení a klasifikací, jako to bylo uvedeno v Šimoníkovi či Průchovi části. Jak jsem uvedla výše, sama jsem v roli začínajícího učitele a některé problémy těchto začínajících učitelů, jsou mi blízké. Velký problém jsem cítila v přípravách na hodinu, bála jsem se, zda dokážu žákům vysvětlit novou látku tak, aby ji dostatečně pochopili, či problém v jednání s rodiči. Sama za sebe musím říci, že jsem se setkala s oběma typy rodičů. Těmi, kteří jsou rádi za to, co se ve třídě děje, jsou pozitivně naladěni a i k začínajícímu učiteli přistupují jako k „běžnému“ učiteli. Bohužel jsem se také setkala s rodiči, kteří mě jako učitelku nebrali, mysleli si, že mi do všeho mohou povídat a že pokud na mě trochu zvýší hlas, bude vše podle jejich představ. Ze začátku jsem se obávala, jak komunikovat s takovými rodiči, nezbylo mi nic jiného, než ukázat, že i já jsem rovnocenný učitel a že pravidla, která jsem si nastavila, platí za každou cenu. Začínající učitele ale nevnímají pouze problémy a nedostatky. Samozřejmě mají také radost z dobře odvedené práce.

#### **Jak a s kým řeší problémy praxe začínající učitelé?**

Dozvěděla jsem se, že ve většině případů byl začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel. Ve zbylých případech přidělen nebyl, ale začínající učitelé věděli, že se mohou s jakýmkoliv problémem obrátit na ostatní kolegy. Z rozhovorů bylo zřejmé, že i ti, co jim byl přidělen uvádějící učitel, mohli se svým problémem jít za ostatními kolegy či za vedením školy. Někteří se chtěli se svými problémy vypořádat sami. Já osobně jsem žádného přiděleného uvádějícího učitele neměla. Pokud jsem měla problém s administrativou, například vyplňování třídních knih, třídních výkazů či katalogových listů žáka, obrátila jsem se na zkušenější kolegyni či na zástupkyni ředitele. S administrativou, týkající se poradny či speciálních center, jsem se obrátila na výchovnou poradkyni na naší škole. Pokud jsem měla problém, který se týkal celé třídy či samotného jedince, obrátila jsem se přímo na paní ředitelku, která mi velmi ochotně pomohla. Všichni kolegové na škole, na které jsem se obrátila se svým problémem, mi byli ochotni vždy pomoci.

### **Jak vnímají začínající učitelé roli uvádějícího učitele?**

Z rozhovorů, ale i teoretické části vyplývá, že většině, které byl přidělen uvádějící učitel, pomohl s těžkými profesními začátky. Je samozřejmé, že uvádějící učitel nemůže eliminovat všechny problémy a nástrahy, které na začínajícího učitele čekají, ale uvádějící učitel může pomoci začínajícímu učiteli se seznámení se s prostředím školy a s provozem školy. Dále s přípravami na hodinu, seznámení s pomůckami školy či informace o ostatních okolnostech, které se bezprostředně týkají školy. Důležité jsou informace, které se týkají práce třídního učitele a s tím spojené administrativy. Jak jsem psala výše, sama jsem uvádějícího učitele nedostala, myslím si, že to bylo hlavně tím, že jsme malá venkovská škola, kterou jsem sama navštěvovala a většina učitelů, kteří působí na této škole, učila i mě, tudíž nemuselo probíhat seznamování se s kolegy a prostředím školy, jako u učitelů, kteří do školy nastoupili z jiného města či obce. Věděla jsem, že pokud budu mít s něčím problém, ostatní kolegové mi rádi pomohou.

Je zřejmé, že tento výsledek diplomové práce není zobecňující. Pro přesnější závěr by bylo třeba doplnit výzkum o více respondentů, provést kvantitativní šetření. Také by bylo vhodné propojit názor vedení či ostatních kolegů na začínající učitele apod.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala pohledem začínajících učitelů na vysokoškolské studium oboru Učitelství pro 1. stupeň základních škol. Každý rok opouští pedagogické fakulty vysokých škol tisíce čerstvých absolventů, kteří hledají školu, ve které začnou svůj pracovní start. Tuto diplomovou práci by právě mohli využít začínající učitelé, kteří nastupují do svého zaměstnání, aby se mohli zamyslet nad tím, které problémy je mohou čekat. Dále by tato diplomová práce mohla sloužit jako zpětná vazba pro vzdělavatele budoucích učitelů.

Cílem výzkumného šetření v rámci diplomové práce bylo zjistit, jak studium na vysoké škole pomohlo začínajícímu učiteli s nástupem do zaměstnání a jak mu pomohlo vyřešit některé problémy spojené se začátkem učitelské profese. Dalším cílem bylo i seznámení s nejčastějšími problémy začínajících učitelů a s jejich vyřešením. Jak jim pomohlo studium na vysoké škole, jak přidělený uvádějící učitel. V práci jsem použila polostukturovaný rozhovor, aby se otevřela možnost proniknout více do hloubky celého problému. Při rozhovoru s participanty jsem se především zaměřila na to, jak vnímají svůj první rok ve škole, jaké byly jejich profesní začátky, jaké byly vztahy jak s dětmi, tak i s rodiči. Také jsem se zabývala otázkou, zda začínajícímu učiteli byl přidělen učitel uvádějící a jak zpětně pohlížejí na studium na vysoké škole. Jak je vysoká škola připravila na vše, co potřebují ke své profesi.

Rozhovory v praktické části byly provedeny se začínajícími učitel – participanty, kteří učí na 1. stupni základních škol. Délka praxe u těchto začínajících učitelů byla od jednoho roku do pěti let. Výzkumný vzorek se skládal z 16 začínajících učitelů – participantů, kteří byli především z jihočeského kraje. Jednalo se většinou o začínající pedagogy, který působí na menší venkovské škole. Z odpovědí těchto participantů je zřejmé, že největším nedostatkem při studiu na vysoké škole, je nedostatek praxe a předmětů, které se týkají administrativy.

Je pochopitelné, že každý začínající učitel má svůj názor na nástup do zaměstnání. Každý začínající učitel nastupuje s různými nástupními podmínkami – vztah s vedením, ostatními kolegy, ale také s různou pregraduální přípravou. Je hodně ovlivněn i svou osobností, která se odráží v jeho vnímání okolních věcí. Myslím si ale, že každý učitel se

snaží zhodnotit to, čo se na vysokej škole naučil a pokiaľ zaznamená svoje nedostatky, neváhá tieto nedostatky odstrániť samostudiem.



## POUŽITÉ ZDROJE

BELZ, Horst. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8479-6.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Vyd. 1. Praha: ISV nakladatelství, 2004, Pedagogika (ISV). ISBN 80-866-4214-3.

GAVORA, P. *Spríevodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent, 2006. ISBN 80-88904-46-3

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování: vyučování jako dialog, řízení učení žáků, styly a způsoby hodnocení, komunikace, kooperace a interakce*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4728-575.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků: formy hodnocení, učitel a žák, sebehodnocení, praktické ukázky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0885-X.

KOŠŤÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. 2008. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Vyd. 1. Praha: Portál, ISBN 978-807-3673-147.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2004, ISBN 80-717-8965-8.

LOKŠOVÁ, Irena a Jozef LOKŠA. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Překlad Jakub Dobal. Praha: Portál, 1999, Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8205-X.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 4. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-736-7172-7.

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, ISBN 807367047x.

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

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006, ISBN 80-717-8944-5.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, ISBN 8071785792.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8262-9.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, c1994, Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 56. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, Řízení školy. ISBN 80-735-7072-6.

VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011, ISBN 978-807-4590-146.

KLEŇHOVÁ, Michaela. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ KE STUDIU NA VYSOKÉ A VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLE. In: [online]. 2014-01-01 [cit. 2015-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/prijimaci-rizeni-ke-studiu-na-vysoke-a-vyssi-odborne-skole-1>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**PŘÍLOHA A: Ukázka struktury rozhovoru**

**PŘÍLOHA B: Ukázka přepsaného rozhovoru**

## **Příloha 1**

### **Ukázka struktury rozhovoru**

#### **Faktografické údaje:**

Jméno:

Věk:

Místo zaměstnání:

Absolvovaná vysoká škola:

Obor:

---

#### **Obavy před nástupem do zaměstnání:**

- Měl/a jste nějaké obavy před nástupem do zaměstnání?

#### **První rok ve škole:**

- Jak jste se cítil/a, když jsem nastoupil/a do zaměstnání?
- Jaké byly pocity před třídou?
- Jaké byly reakce dětí? Zaskočily Vás některé reakce?
- Jaké byly vztahy s rodiči?
- Jaké byly největší problémy, se kterými jste se potýkal/a?
- Z čeho jste měl/a naopak radost? Co se Vám povedlo?

#### **Uvádějící učitel:**

- Přidělili Vám uvádějícího učitele?
- Za kým jste šel/šla, pokud jste měl/a s něčím problémem?

#### **Vysokoškolské studium:**

- Jak zpětně hodnotíte vysokou školu? Připravila Vás na všechno?
- K čemu se vracíte z vysoké školy?

- Na co Vás naopak vysoká škola nepřipravila?

**Pohled na školství:**

- Změnil se Vás pohled na zaměstnání během profese? Měl/a jste jiná očekávání?
- Kdyby jste měl/a možnost něco změnit, co by to bylo?

## Příloha č. 2

### Ukázka přepsaného rozhovoru

#### Faktografické údaje:

Jméno: Alena

Věk: 24

Místo zaměstnání: xxx

Absolvovaná vysoká škola: PF JU

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

---

#### Obavy před nástupem do zaměstnání:

- Měl/a jste nějaké obavy před nástupem do zaměstnání?

*„Bála jsem se, že si nedovedu udržet klid ve třídě a že mě děti nebudou respektovat, což bylo zbytečné. Měla jsem obavy, jestli si zvládnou správně rozvrhnout učivo, které mám s dětmi probrat, abychom probrali vše a pokud možno i zábavnou formou. Největší strach jsem ale určitě měla z reakcí rodičů.“*

#### První rok ve škole:

- Jak jste se cítil/a, když jsem nastoupil/a do zaměstnání?

*„Cítila jsem se trochu nejistě, ale s vědomím, že tohle jsem vždy chtěla dělat a že každý začátek je těžký, jsem to překonala.“*

- Jaké byly pocity před třídou?

*„Byla jsem nervózní, i přesto, že jsem děti už trochu znala. Měla jsem obavy, jak si s dětmi sedneme. Moc jsem se na ně ale těšila.“*

- Jaké byly reakce dětí? Zaskočily Vás některé reakce?

*„Děti byly nadšené. Nahradila jsem předchozí paní učitelku, která byla důchodového věku. Těšily se na mladou učitelku. A jestli mě děti nějakou reakcí zaskočily? Nic konkrétního mě nenapadá, ale pořád mě děti překvapují. Nejen reakcemi, ale především různými otázkami, které mi dokážou položit.“*

- Jaké byly vztahy s rodiči?

*„S rodiči si vztah teprve budujeme. Přestože vedu třídu trochu jinak, než zkušená paní učitelka, máme vcelku dobrý vztah. Některým věcem se ještě učím, i přesto musí rodiče respektovat fakt, že já jsem zde učitelka. Docela se nám daří spolupracovat. Já se nebráním novým nápadům, které padají i ze strany rodičů, ale za svými pravidly a názory si stojím.“*

- Jaké byly největší problémy, se kterými jste se potýkal/a?

*„Najít si systém, třídní rutiny, které bych chtěla dodržovat, vytvořit tak skvělou třídní atmosféru. Důslednost a pravidelnost v jejich vykonávání je pro mě obtížné.“*

- Z čeho jste měl/a naopak radost? Co se Vám povedlo?

*„Mám radost z toho, jak děti vše s nadšením přijaly. Jsou jako třída skvělý kolektiv a troufám si tvrdit, že je v tom podporuji. Také mám radost z reakce rodičů na týdenní plány, které jsem pro děti zavedla. Když nemám spousty let práce, tak je musím nahradit novými věcmi.“*

#### **Uvádějící učitel:**

- Přidělili Vám uvádějícího učitele?

*„Ano, mým uvádějícím učitelem je moje mamka, která učí na stejné škole jako já. Nebyla mi oficiálně přidělena jako uvádějící učitel, ale jeho funkci zastává.“*

- Za kým jste šel/šla, pokud jste měl/a s něčím problémem?

*„Právě za mojí mamkou. Pokud to byly věci týkající se vedení, tak za paní ředitelkou. Máme ve škole s kolegyněmi velmi dobré vztahy, takže mi nedělá problém obrátit se na kteroukoliv z nich.“*

#### **Vysokoškolské studium:**

- Jak zpětně hodnotíte vysokou školu? Připravila Vás na všechno?

*„Poměrně kladně. Měli jsme samozřejmě nějaké naprosto zbytečné předměty, ale když člověk chce, tak si z každého může něco vzít. Myslím si, že mě vysoká škola poměrně dobře připravila.“*



- K čemu se vracíte z vysoké školy?

*„Vracím se k metodám výuky, zábavným cvičením, metodickým řadám v tělesné výchově, anglické fráze do hodiny, stavba hodiny aj. Nejčastěji se mi všechna pravidla vybaví, když si uvědomuji, že je porušuji, nedodržuji.“*

- Na co Vás naopak vysoká škola nepřipravila?

*„S tímto tématem se zabírám poslední rok. Jedná se o duševní hygienu, která je možná ještě důležitější než hlasová hygiena, ke které jsme se na vysoké škole dostali. Způsob jak zvládat stres, time management a jiné. To jsou témata, která by podle mého názoru na oboru, který se týká vedení lidí a dlouhodobého plánování týká, neměly chybět. Pokud člověk nezvládá stres, plánování a jiné, tak nejen, že může dojít velmi rychle k syndromu vyhoření, výuka bude k ničemu, ale může to být pronásledováno i zdravotními potížemi, jak tomu bylo například u mě. A to se považuji za psychicky a stresu odolného člověka, kterému jsou vlastní zásady plánování.“*

#### **Pohled na školství:**

- Změnil se Vás pohled na zaměstnání během profese? Měl/a jste jiná očekávání?

*„Ani ne. Věděla jsem, do čeho jdu. A jsem s tím spokojená.“*

- Kdyby jste měl/a možnost něco změnit, co by to bylo?

*„Zatím bych nic neměnila. Snažím se vybudovat si vlastní pravidla, čerpat inspiraci, kde se dá apod. Těším se, až spousta věcí pro mě nebude nových, ale samozřejmých. Ale to by bylo v každém zaměstnání.“*