

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

ŠKOLNÍ PSYCHOLOG JAKO OPORA PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE

THE SCHOOL PSYCHOLOGIST AS A SUPPORT TO
NOVICE TEACHERS



Magisterská diplomová práce

Autor: **Bc. Adéla Slavičková**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Na tomto místě chci poděkovat Mgr. Kateřině Palové, Ph.D., za její postřehy, rady a tipy. Děkuji za vstřícnost, pozitivní přístup a především trpělivost, kterou se mnou měla v těch náročných fázích, kdy jsem nevěděla, jak dál. Děkuji i svým rodičům a sestře, jejichž bezpodmínečná podpora a láska jsou pro mě asi tím největším hnacím motorem. Můj vděk patří také mému příteli Tomášovi – děkuju, že jsi a že jsi tu pro mě.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma: „Školní psycholog jako opora pro začínající učitele“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 11.3.2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	3
	ÚVOD	5
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Školní psycholog	8
	1.1. Definice školní psychologie	8
	1.2. Historie školní psychologie ve světě a u nás	9
	1.3. Školní psycholog v legislativě ČR	11
	1.4. Pozice školního psychologa ve škole	14
2	Začínající učitel	16
	2.1. Povolání učitele	16
	2.1.1 Osobnost učitele	16
	2.1.2 Učitelství jako poslání	19
	2.1.3 Učitel v legislativě České republiky	20
	2.2. Náročnost profese učitele	21
	2.3. Začínající učitel	22
	2.3.1 Charakteristika začínajícího učitele	22
	2.3.2 Přípravenost začínajících učitelů	23
	2.4. Podpora začínajících učitelů	27
	2.4.1 Uvádějící učitel	27
	2.4.2 Mentoring	29
	2.4.3 Další podpůrné projekty	30
3	Školní psycholog jako opora pro začínající učitele	32
	3.1. Vztah školního psychologa s učiteli	32
	3.2. Opora pro začínající učitele	34
	3.3. Dosavadní výzkumná zjištění	37
	VÝZKUMNÁ ČÁST	40
4	Výzkumný problém	41
5	Typ výzkumu	42
	5.1. Reflexe výzkumníka	43
6	Výzkumný soubor a sběr dat	45
	6.1. Oslovování respondentů	45
	6.2. Metody sběru dat	47
	6.3. Etika výzkumu	47

7	Metody zpracování a analýzy dat.....	49
8	Výsledky analýzy.....	51
	8.1. Analýza jednotlivých případů	51
	8.1.1 Anna.....	51
	8.1.2 Ema	53
	8.1.3 Iva.....	55
	8.1.4 Olga.....	57
	8.1.5 Uma.....	58
	8.2. Analýza tematických trsů	61
	8.2.1 Začínající učitel a další subjekty	61
	8.2.2 Osobnost začínajícího učitele	62
	8.2.3 Ideální začínající učitel	64
	8.2.4 Činnost školního psychologa.....	65
	8.2.5 Zkušenost školního psychologa.....	67
	8.3. Interpretace výsledků.....	70
9	Diskuze.....	72
10	Závěr	77
	SOUHRN	78
	LITERATURA	82
	PŘÍLOHY.....	88

ÚVOD

V této diplomové práci se zabývám tím, jak může školní psycholog figurovat jako opora pro začínající učitele na školách. Vzdělávání vždy bylo, je a bude velkým tématem ve společnosti. Společnost se často zabývá obsahem vzdělávání, způsobem vzdělávání, jeho nabídkou, dostupností i užitečností. Většina těchto otázek směřuje k žákům a studentům, a především k tomu, co by jim vzdělávání mělo dát a co jim reálně dává. A i když se téma učitelů také začíná ve společnosti i v médiích objevovat častěji, stále se jedná pouze o menšinovou záležitost. Přitom učitelé jsou často klíčovými osobami, které dětem pomáhají nejen s učením, ale především s vytvářením vztahu ke vzdělání jakožto k hodnotě. Když se do role učitele zkusíme vcítit, pocítíme jistě velkou tíhu zodpovědnosti, protože v dnešní době jsou nároky všestranného vzdělání velmi vysoké, což přirozeně klade vysoké nároky i na zkušené učitele. A co teprve ti začínající? Jak těžké pro ně musí být se od prvních dní v rolích učitelů snažit těmto nárokům dostát, když jim často chybí právě ty tolik potřebné zkušenosti?

Tuto otázku jsem si kladla ode dne, kdy jsem se rozhodla, že chci jednoho dne působit i jako učitelka. A zamýšlela jsem se nad tím, jaké možnosti podpory může učitel-začátečník využít, jaká je pro ně nabídka. Co jim může nabídnout přímo škola, místo, kde denně pracují a tráví mnoho času? Jaký druh odborné pomoci mají k dispozici, pokud nepočítáme jejich kolegy, zkušené pedagogy? Odpověď je prostá. Školní psycholog je odborník, který pracuje přímo ve škole a který by měl umět poskytnout komplexní podporu nejen v otázkách odborných, ale i v těch osobních. Počty školních psychologů se v českých školách neustále zvyšují, třebaže jen pozvolným tempem. Právě oni mohou být pro začínajícího učitele podporou, protože jejich úlohou je znát školu, ve které působí, a umět na tamější záležitosti nahlédnout z trochu odlišného úhlu pohledu. Ale co konkrétně mohou nabídnout? Jaké to pro ně je, když za nimi přijde začínající učitel s žádostí o radu nebo vyslechnutí?

Odpověď na tyto otázky jsem neznala, a proto jsem se rozhodla se tomuto tématu věnovat více. Mým cílem je zjistit, jaká je zkušenost školních psychologů s poskytováním podpory začínajícím učitelům. Předmětem zkoumání je nejen popis nabízených služeb a nejčastějších zakázek, které od začínajících učitelů směřem k nim přicházejí, ale především jejich vlastní vnímání těchto zkušeností, které získali na základě své praxe ve školách.

Vzhledem k rozsahu této práce se nyní této problematice nevěnuji z pohledu začínajících učitelů, ale i ten považuji za podstatný a hodný výzkumu. Proto je tato práce, která se zabývá pohledem školních psychologů, „pouze“ první polovinou mého zkoumání, přičemž se až v následující akademické práci chci věnovat právě zkušenostem začínajících učitelů a na základě získaných výsledků se pokusit o nalezení podstatných témat pro vzájemnou spolupráci, aby tato spolupráce mohla být co nejefektivnější.

Touto prací zároveň z části navazuji na svou bakalářskou práci s názvem *Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání* (Slavičková, 2020), a to na kapitoly o školní psychologii, které jsem z bakalářské práce převzala jen s drobnými aktualizacemi. Těmito převzatými kapitolami jsou v této práci kapitoly *1.1 Definice školní psychologie*, *1.3 Školní psycholog v legislativě ČR a 1.4 Pozice školního psychologa ve škole*. Kapitola *1.2 Historie školní psychologie ve světě a u nás* je převzatá jen částečně a doplněná o historické souvislosti v zahraničí (v bakalářské práci jsem se zahraniční historií školní psychologie nezabývala).

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG

V této kapitole se věnujeme charakteristikám pozice školního psychologa a školní psychologie jako takové v obecnější rovině – především z hlediska její definice, historie a legislativního ukotvení. Poté následují podkapitoly týkající se konkrétních oblastí a témat, na která školní psycholog ve své praxi často naráží.

1.1. Definice školní psychologie

Existuje hned několik definic školní psychologie (či přímo pozice školního psychologa). Ačkoliv jde o specializovaný obor, pořád je to poměrně široká disciplína zahrnující mnoho činností na svém poli působnosti, a tak zde definic zmíním hned několik. Například Jimerson et al. (2009, s. 556) říkají, že školní psychologové: „poskytují školně psychologické služby a mohou užívat velmi rozmanité tituly, včetně označení poradce, pedagogický psycholog, psychopedagog, psycholog, psycholog pro otázky výchovy, psycholog ve škole nebo školní psycholog,“, zatímco Oakland a Cunningham (1996, citováno v Štech & Zapletalová, 2013, s. 68) považují označení školní psycholog za: „...užívané v obecnější poloze pro profesionály vyškolené v psychologii a pedagogice, kteří jsou specialisty v poskytování psychologických služeb dětem a mladým lidem ve škole, v rodinách a dalších sociálních prostředích, jež ovlivňují jejich zrání a vývoj.“

V našem prostředí byla školní psychologie definována následovně: „profesionální psychologie školy, která zkoumá a vysvětluje psychologické aspekty činnosti školy jako výchovně-vzdělávacího systému“ (Hvozdík, 1986, 31) či jako disciplína: „která pomáhá aplikovat obecné psychologické poznatky na školní praxi a poskytuje různé psychologické služby všem přímým i nepřímým účastníkům výchovně vzdělávacího procesu,“ (Vágnerová, 2005, 11). Kavenská et al. (2011, s. 59) říkají, že školní psychologie je: „mladá, perspektivní, specializovaná psychologická věda, která se zaměřuje na psychologické aspekty procesů a jevů, které se ve škole vyskytují, a subjektů, které se na fungování školy podílejí.“

V psychologickém slovníku je školní psychologie považována za: „obor zaměřující se na problémy vývoje a růstu školních dětí; relativně mladá svébytná disciplína, která psychologicky zkoumá průběh, podmínky a výsledky školní výchovy a vzdělávání,“ (Hartl & Hartlová, 2015).

1.2. Historie školní psychologie ve světě a u nás

K nejvýznamnějším průkopníkům školní psychologie ve světě patří Lightner Witmer, který jako první školní psychologii konceptualizoval. Jako učitel si všiml, že někteří studenti navzdory své motivaci a bystrosti nedosahují takových studijních výsledků, jaké by u nich předpokládal. To na konci 19. století podnítilo jeho zájem o studium psychologie. Jeho mentorem byl Wilhelm Maximilian Wundt, tudíž i Witmerovo pojetí bylo zpočátku poněkud laboratorního rázu, ačkoliv záhy začal prosazovat i klinické metody. Zaměřoval se především na korekci obtíží, které bychom dnes nazvali vývojovými poruchami učení (VPU). V roce 1896 prezentoval na setkání Americké psychologické asociace (APA) svou práci *The Clinical Method in Psychology and the Diagnostic Method of Teaching*, kde představil školní psychologii ve svém pojetí. Již tehdy vyjádřil potřebu zavedení pozice školního psychologa na školách (i když v trochu odlišné podobě, než odpovídá dnešním definicím). Nadčasové je především jeho zdůrazňování multidisciplinárního přístupu k žákům, který je i po téměř 130 letech stále ještě spíše nedostižným ideálem, ačkoliv jsme se k němu za tu dobu již v mnohém přiblížili (Bray & Kehle, 2011).

S Witmerovým jménem jsou spojeny také první letní kurzy pro školní psychology na Pensylvánské univerzitě, které se zaměřovaly právě na psychologii dětí a na jejich psychické problémy spojené s výukou. Tyto kurzy započaly v roce 1904, byly na několik týdnů a primárně je navštěvovali učitelé (Gutkin & Reynolds, 1999).

Tyto kurzy však nebyly systematickým vzděláním pro školní psychology¹. Školních psychologů jako takových nepůsobilo ve školách moc, i když se tento obor rozrůstal. První certifikované kurzy se datují do roku 1929, kdy se objevil první studijní program pro školní psychology na Univerzitě v New Yorku, o pár let později i na Pensylvánské univerzitě (Gutkin & Reynolds, 1999).

Důležitými mezníky pro školní psychologii je rok 1945, kdy v rámci APA vznikla Divize 16: Školní psychologie (v originále School Psychology), a také rok 1969, kdy vznikla Národní asociace školních psychologů (v originále National Association of School Psychologists; NASP), která sdružuje přes 25000 školních psychologů v USA a dalších zemích (Bray & Kehle, 2011). Významná je také Mezinárodní asociace školní psychologie

¹ Mimoходом, systém vzdělávání školních psychologů v České republice není nijak speciálně (například legislativou) ustanovený dodnes. Více v kapitole 1.1.3.

(v originále International School Psychology Association, ISPA), která vznikla v roce 1972 a sdružuje školní psychology na mezinárodní úrovni (*About ISPA*, 2021).

V československém prostředí byl prvním, kdo u nás použil termín školní psychologie, Cyril Stejskal na konci 20. let minulého století v překladu Sternova spisu *Pedologie kulturním požadavkem*, kde je školním psychologem míněn spíše psycholog, který působí lokálně v rámci jednoho města (nikoliv jedné školy, jak je tomu dnes), a jehož činnost je převážně poradenská. Povolání školního psychologa (dále jen ŠP) se začalo v Československu formovat na konci 50. let. Na Slovensku ji podporovali profesori Ján Hvozdík a Ladislav Ďurič. V 60. letech již fungovala Psychologická výchovná klinika v Bratislavě, Košicích a Bánské Bystrici. Až po politickém převratu v roce 1989 se konečně začali prosazovat ŠP do škol². V roce 1990 byla založena Asociace školní psychologie ČSFR. Po rozdělení federace bylo schváleno založení Asociace školní psychologie SR a ČR (AŠP SR a ČR), která je členskou organizací ISPA (International School Psychology Association). AŠP SR a ČR také vydává odborný časopis *Školní psycholog* (Štech & Zapletalová, 2013).

Ve 21. století se počet školních psychologů na českých školách stále zvyšuje. Smékalová (2014) udává odhady z předchozích let; zatímco v roce 2001 byl jejich počet odhadován na 100 až 120, v roce 2007 to bylo už kolem 200 a ve druhé dekádě tohoto století dosahuje odhad výše 350 školních psychologů. Bohužel neexistují přesné evidence školních psychologů; tyto odhady vyplývají z počtů psychologů zapojených do různých projektů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) – plus je bráno v potaz určité procento školních psychologů financovaných jinak než prostřednictvím těchto projektů (Štech & Zapletalová, 2013). Neexistuje ani povinnost členství v AŠP SR a ČR, tudíž na základě počtu jejich členů nemůžeme odhadovat skutečné počty psychologů ve školách. Na sociální síti Facebook existuje skupina Školní psychologové, která ŠP sdružuje a která má na podzim 2021 přes 1000 členů, nicméně na tuto informaci také nemůžeme spoléhat – nevíme totiž, zda jsou všichni členové skutečně školními psychology v praxi – můžou tu být i bývalí ŠP nebo naopak studenti psychologie se zájmem o tuto tematiku.

² Tedy až 60 let poté, co v USA vznikly první studijní programy pro školní psychology.

1.3. Školní psycholog v legislativě ČR

Pozice školního psychologa coby pedagogického pracovníka je v České republice ukotvena v legislativě.

ŠP je pedagogický pracovník, který může (ale podle zákona nemusí) být součástí školního poradenského pracoviště (dále jen „ŠPP“), které musí být zřízeno na každé škole v České republice. ŠPP poskytují poradenské a konzultační služby ve školách, což na každé škole zajišťují výchovný poradce a metodik prevence, a na některých i školní speciální pedagog nebo právě ŠP. Poslední dva uvedení pedagogičtí pracovníci nepůsobí na každé škole, protože to legislativně není nutné, a ani není jich dostatečné množství, aby mohli působit ve všech školách. Důležitým faktorem je také financování těchto služeb – mnoho škol si je prostě nemůže dovolit. Za poskytování služeb ŠPP odpovídá ředitel školy (Průcha et al., 2013).

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, říká, že k vykonávání profese ŠP v České republice tento psycholog musí mít odbornou kvalifikaci získanou vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském programu psychologie. Žádné další vzdělání zákonem vyžadováno není. Vyhláška MŠMT ČR č. 607/2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, v jejíž příloze je výčet činností ŠP, nás však vede k zamyšlení, zda je magisterský titul z oboru psychologie dostačující. Činnost ŠP definuje tato vyhláška následovně:

- Paragraf 1 (*Poskytování poradenských služeb*) udává obecná pravidla o tom, komu jsou služby poskytovány, tj. žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením, a o *podmínkách* poskytování služeb – tedy že jsou poskytovány bezplatně na žádost těch, komu jsou poskytovány, nebo na žádost orgánu veřejné moci. K tomu je navíc třeba písemný souhlas žáka (případně zákonného zástupce). Poradenské zařízení také musí *informovat* žáka o náležitostech konkrétní činnosti ŠPP. Žádost musí být vyřízena nejpozději *do tří měsíců* od jejího podání. Tento paragraf také vymezuje poradenské služby ve vztahu k zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádného nadání žáka.
- Paragraf 2 (*Účel poradenských služeb*) vyjmenovává přínosy poskytovaných služeb, z nichž nejdůležitějším je asi: „vytváření vhodných podmínek pro zdravý tělesný a psychický vývoj žáků, pro jejich sociální vývoj, pro rozvoj jejich osobnosti před zahájením vzdělávání a v průběhu vzdělávání“, ale zmiňuje i práci se žáky s různými

potřebami (se speciálními vzdělávacími potřebami, s nadanými žáky, s ohroženými žáky, s žáky pocházejícími z jiných kultur) nebo metodickou podporu pedagogů a dalších pedagogických pracovníků.

- Paragraf 2a má dvě části:
 - *Pravidla poskytování poradenských služeb* již zmiňuje konkrétnější náležitosti poskytování poradenských služeb, mimo jiného právě dodržování a sledování účelu a dopadu této činnosti v souladu s etickými normami.
 - *Psychologická a speciálně pedagogická diagnostika* poté hovoří o vhodnosti použitých nástrojů a metod.
- Paragraf 7 (*Škola*) definuje konkrétní činnosti, kterými se zabývají ŠPP na jednotlivých školách, a to opět v oblasti SVP a poskytování podpůrných opatření (PO), dále ale v oblastech prevence školní neúspěšnosti a rizikového chování, péče o jednotlivé žáky i jejich kolektivy, komunikace se zákonnými zástupci, spolupráce s učiteli a také se ŠPZ

V příloze č. 3 pak přímo specifikuje standardní činnosti ŠP, a to:

- Diagnostika a depistáž – je jednou ze stěžejních náplní práce ŠP. Na jedné straně se může jednat o žáky nadané, často se však školní psychologové věnují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či poruchami učení nebo chování, žákům ohroženým nebo považovaným za problémové. S tím souvisí přítomnost ŠP u zápisů do prvních tříd, ale i zjišťování klimatu v jednotlivých třídách i na celé škole.
- Konzultační, poradenské a intervenční práce – sem patří zejména individuální konzultace s žáky, jejich zákonnými zástupci a pedagogickými pracovníky školy, případně i s vedením, týkající se nejrůznější školně-psychologické problematiky od kariérního poradenství, individuálních sezení a pomoci s výukovými či výchovnými problémy pro žáky přes poradenství pro rodiče až po pomoc při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro nadané či integrované žáky. Do této kategorie by se dala zařadit také prevence veškerých nežádoucích jevů, které se na školách mohou vyskytovat, a intervence těch, jimž nebylo zabráněno. V rámci těchto činností by měl ŠP podporovat vzájemnou spolupráci všech subjektů, které se na vzdělávání v dané škole podílejí.
- Metodická práce a vzdělávací činnost – tyto činnosti vykonává ŠP zejména v rámci spolupráce s učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky. Patřilo by sem nejrůznější

poradenství týkající se metodiky, třídnictví, dále pak besedy a osvěta ohledně trendů ve vzdělávání i výchovy dětí a mladistvých obecně, a to nejen pro učitele, ale i pro rodiče (respektive zákonné zástupce) žáků. ŠP by také měl být aktivním účastníkem pracovních porad školy, kde by měl reagovat na různé podněty ze strany učitelů i vedení.

Absolventi psychologie jsou (nebo by přinejmenším podle studijních plánů měli být) vybaveni mnoha teoretickými znalostmi z psychologie jako takové. Ačkoliv ve své školně-psychologické praxi uplatní mnoho z prvků psychodiagnostiky, poradenství a někdy i psychoterapie³, a dále samozřejmě znalosti zejména vývojové, sociální a pedagogické psychologie, přímo předmět „školní psychologie“ má ve svém studijním programu psychologie Masarykova univerzita v Brně na Filozofické fakultě⁴ a Univerzita Palackého v Olomouci, přičemž v Brně je to jeden semestr v rámci navazujícího magisterského studia a v Olomouci po jednom v rámci bakalářského i navazujícího studia. Na Fakultě sociálních studií na Masarykově univerzitě je školní psychologie součástí předmětu Pedagogická a školní psychologie (dvousemestrální předmět během navazujícího magisterského studia, přičemž povinný je pouze jeden semestr a druhý je volitelný). Na Filozofické fakultě Karlovy univerzity není předmět Školní psychologie povinný vůbec ani v jedné části studia, zatímco na Pedagogické fakultě je povinný jeden semestr v rámci navazujícího magisterského studia. Ostravská univerzita a Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích nabízejí pouze bakalářské studium psychologie, přičemž obě nabízejí jednosemestrální předmět Pedagogická a školní psychologie⁵.

Vzhledem k náročnosti povolání ŠP a jeho působení ve škole, kde je téměř vždy jediným odborníkem na psychologickou problematiku se to požadavek „pouhého“ magisterského titulu z psychologie může jevit jako nedostatečný (Slavičková, 2020). Oporou pro tento názor mohou být nabídky dalšího postgraduálního vzdělávání pro školní psychology, které jsou v naší republice dostupné.

Asi nejkomplexnější jsou kurzy v rámci celoživotního vzdělávání. Institut celoživotního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity palackého v Olomouci nabízí čtyřsemestrální kurz „Školní psycholog na ZŠ a SŠ“ v rozsahu 250 hodin (*Školní psycholog*,

³ Což dle legislativy nelze. Do jaké míry je vhodné poskytovat ve škole podpůrnou psychoterapii necháváme na čtenáři.

⁴ Navazující magisterský program v současnosti není na Filozofické fakultě na MUNI akreditován.

⁵ Všechny informace o studijních plánech byly zjištěny na webových stránkách jednotlivých univerzit.

2021). Ve stejném rozsahu je nabízen kurz „Školní psycholog“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (*Organizace studia*, 2021). Společnost Madio nabízí akreditovaný kurz „Trénink pro školní psychology“, jehož rozsah je 80 hodin (*Trénink pro školní psychology*, 2021).

Vedle komplexních kurzů se mohou ŠP vzdělávat v rámci dílčích metod a technik, které ve své praxi mohou využívat. Z preventivních programů zmíníme Druhý krok, který v České republice zajišťuje Škola porozumění a sdílení v Olomouci (*Škola porozumění a sdílení*, 2018) nebo program Dobrounauti, kteří vyrostli v Brně pod organizací Spondea (*Dobrounauti*, 2021). Společnost Dalet nabízí supervizi a vzdělávání (nejen) pro ŠP v rámci kurzů pro práci s jednotlivými komplexními metodami využitelnými ve školách, pro ilustraci zmíníme například Sandtray nebo Kids‘ Skills (*Dalet.cz*, 2011).

Pro potřeby psychodiagnostiky by ŠP měli mít k dispozici (a umět s nimi patřičně zacházet) různé psychodiagnostické metody napříč všemi možnými oblastmi, které vyplývají z Přílohy 3 výše zmiňované vyhlášky č. 607/2020 Sb; od screeningu a diagnostiky vývojových poruch učení a chování, přes diagnostiku intelektu a schopností, diagnostiku vztahů v rámci školy/tříd po kariérní poradenství pro žáky závěrečných ročníků.

Dle Slavičkové (2020) je profese ŠP náročná z mnoha různých hledisek, a proto je třeba, aby byli ŠP dostatečně vybavení potřebnými odbornými kompetencemi, samozřejmě vedle potřebných osobnostních dispozic z postavení ŠP ve škole vyplývajících – za důležité jsou považovány především flexibilita, kreativita, empatie nebo schopnost komunikace s různými subjekty. Tématu vztahů s ostatními subjekty se budeme věnovat v následující podkapitole.

1.4. Pozice školního psychologa ve škole

Školní psycholog je na rozdíl od psychologů ve školských poradenských zařízeních (ŠPZ) často jediným „expertem“ v oblasti psychologie na svém pracovišti. Z toho plyne náročnost jeho profese a postavení vzhledem k ostatním pracovníkům školy. I když je často v kontaktu s nějakým ŠPZ (kam patří pedagogicko-psychologické poradny – PPP a speciálně-pedagogická centra – SPC) a může být pod supervizí, mnohdy je v obtížných situacích na škole odkázán pouze sám na sebe – na své schopnosti, dojmy a intuici. Zájmy jednotlivých klientů se často mohou křížit a jejich očekávání mohou být přehnaně vysoká. Mnoho ředitelů

škol si myslí, že zaměstnáním ŠP okamžitě zmizí všechny problémy, které se na daných školách mohou vyskytovat (Zapletalová, 2001).

ŠP poskytuje své služby na základě zadání určité zakázky. Ta by měla být přesně definována, aby nedošlo k omylům kvůli nedorozumění mezi školním psychologem a klientem (tj. tím, kdo zadává zakázku). V počáteční fázi by se ŠP měl ptát, jaká přesně má klient od jeho služeb očekávání, a zároveň klientovi nabídnout všechna možná řešení včetně jejich průběhů a dopadů. Klient totiž často přichází s problémem, který neumí přesně formulovat. Díky tomu, že je ŠP expertem na danou problematiku (nebo je přinejmenším tou nejpopovolanější osobou, která by problém měla řešit), by společně s klientem měl dojít k přesné formulaci zakázky (Štech & Zapletalová, 2013).

ŠP se na škole setkává s mnoha klienty (viz výše). Pokud je klientem žák, může být zakázkou pomoc při řešení jeho vzdělávacích problémů (studijní problémy, zápis do školy, kariérní poradenství, prevence selhávání...), výchovných problémů (problémy s autoritou), osobních problémů nebo problémů v sociální oblasti (zejména u rizikových jedinců). Klientem může být také celá školní třída – v té se ŠP zabývá jejím managementem (třída jako sociální skupina, pozice a role jednotlivých žáků, třídní klima), základní patologie ve třídách (šikana) nebo jinými problémovými či netradičními situacemi (přijetí nových žáků, slučování či rozdělování tříd, tragická událost...). Častými klienty jsou také učitelé⁶ – za předpokladu, že jsou mezi ŠP a jednotlivými učiteli dobré vztahy a vzájemný respekt. ŠP by se měl podílet zejména na supervizích učitelů a prevenci syndromu vyhoření. Dalšími klienty mohou být rodiče – ať už se jedná o osvětu, individuální poradenství. Někdy ŠP také narazí na tzv. problémového rodiče a často je právě na něm, aby se pokusil alespoň částečně urovnat vztahy mezi takovým rodičem a školou (popřípadě jednotlivými učiteli). V neposlední řadě jsou klienty také ředitelé škol. Tahle situace může být trochu ošemetná – ředitel školy je obvykle nadřazeným psychologa co se týče pracovní pozice, zatímco ŠP je často „nad“ ředitelem školy co se týče znalostí z psychologie (Braun et al., 2014).

⁶ Vztahům mezi ŠP a učiteli se podrobněji věnujeme v kapitole 3

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Tato kapitola je věnována začínajícím učitelům. Postupně se zabývá jejich charakteristikou, potřebami a riziky jejich náročné profese, na kterou jsou největší nároky kladeny zejména v počátku učitelství kariéry.

2.1. Povolání učitele

Učitelé jsou osoby, se kterými mají všichni lidé v naší společnosti bohaté zkušenosti. Provázejí nás vzdělávacím procesem od jeho počátků do konce. Je možné se setkat s mnoha typy učitelů, což posléze formuje náš vztah k celému učitelství jako takovému.

Definice uvedená ve slovníku Průchy et al. (2013, s. 326) říká, že učitel je: „obecně osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelství povolání.“ Tato definice odpovídá všeobecné představě, ovšem je zaměřena pouze na akt učení. Ve 21. století se postupně smývá ostrá hranice mezi vzděláváním a výchovou – ve školách se hovoří o výchovně-vzdělávacím procesu; vedle složky informativní (předávání informací) se stále více prosazuje složka formativní (formování osobnosti žáka). V praxi to znamená, že učitelé nestačí být pouze zprostředkovatelem vědění, ale spíše být vzorem spravedlivého, moudrého a eticky smýšlejícího a jednajícího člověka, který svým působením provádí žáky všestranným vývojem (např. Bureš et al., 2011; Krykorková & Váňová, 2010).

2.1.1 Osobnost učitele

Osobnost je zcela zásadní faktor, který ovlivňuje působení člověka navenek. Ačkoliv neexistuje přesná shoda a jednotná definice osobnosti, dá se říct, že se jedná o souhrn relativně stabilních charakteristik a projevů člověka, které jsou navzájem konzistentní (např. Cakirpaloglu, 2012).

Otázkou je, zda existují určité osobnostní charakteristiky, které člověka předurčují k tomu, aby se stal učitelem, nebo je zde vztah zcela opačný – tedy že až povolání učitele způsobí profesní „deformaci“ osobnosti. Zároveň se nabízí také otázka, zda některé

vlastnosti osobnosti mohou být u konkrétního člověka prediktorem úspěšnosti v učitelském povolání.

Osobnost učitelů zjišťovalo různými metodami několik výzkumníků. Již v roce 1951 se Lamke (citováno v Göncz, 2017) pokusil aplikovat Cattellovu teorii osobnosti, která popisuje celkem 16 osobnostních dimenzí. Úspěšní učitelé podle jeho výzkumu skórovali vysoko především ve škálách F (liveliness – čilost) a H (social boldness – smělost v sociálních situacích). Tyto dimenze v sobě nesou vlastnosti jako komunikativnost, klidnost, pozitivní naladění, dobrodružnost, společenské družení a umělecké ladění. Zajímavé je, že podle Bureše et al. (2011) naopak dobrodružní lidé učitelství jako povolání nevolí. Na tomto místě je ale nutné si uvědomit, že Lamkeho výsledky mohly časem zastarat. Na druhou stranu se požadavky na učitele natolik zvyšují (viz dále), že postupem času se do studia učitelství budou vrhat právě dobrodružové, kteří v této profesi budou nacházet stále nové výzvy. Šestnáctifaktorovou teorii využili i Watts et al. (2011), kteří se zabývali úspěšností učitelů z pohledů ředitelů škol. Nejlépe hodnocení byli svědomití až perfekcionista, organizovaní, disciplinovaní, poctiví, přízpůsobiví a diskrétní učitelé. Získanými výsledky tak s Lamkeho výsledky příliš nekorespondují – na druhou stranu se však jedná o pohled ředitelů coby zaměstnavatelů učitelů, tudíž se mohou v leccěms lišit.

Naproti tomu další výzkum, který se zabýval osobností dobrých a špatných⁷ učitelů z hlediska Eysenckova pětifaktorového modelu neprokázal žádné významné rozdíly mezi dobrými a špatnými učiteli, což by značilo, že osobnost nemá rozhodující vliv a důležité jsou spíše jiné faktory (Li & Wu, 2011). Ovšem panuje shoda, že existují takové osobnostní faktory z Big Five, které se u učitelů častěji nachází ve zvýšené míře a zároveň dobře korespondují s požadavky na učitele kladenými. Těmito faktory jsou vlastně všechny kromě neuroticismu – tedy extraverte, otevřenost, přívětivost i svědomitost (např. Genc et al., 2014; Göncz, 2017).

Rushton et al. (2007) k měření osobnostních vlastností učitelů využili typologie Myersové a Briggsové, tzv. MBTI, který mezi sebou kombinuje čtyři dominantní vlastnosti ve dvou polaritách – extraverte (E) vs. introverte (I), smyslové vnímání (S) vs. intuice (N), myšlení (T) vs. cítění (F) a usuzování (J) vs. vnímání (P). Výsledkem je jeden z 16 typů osobnosti. Učitelé hodnocení jako úspěšní mají osobnostní typ ENFP – tedy jsou extrovertní, řídí se vlastní intuicí a pocity a spíše se snaží vnímat, co se děje kolem nich. Učitelé

⁷ Dle subjektivního hodnocení žáků a studentů, které tito učitelé vyučovali.

hodnocení jako tradiční nebo typičtí v tomto výzkumu měli nejčastěji profil ESFJ, což znamená, že více méně dávají na intuici a z hlediska hodnocení okolí jsou spíše strukturovaní a hodnotící.

V našem prostředí se osobností učitelů zabývala například Halešová (2015). Zkoumala především vliv osobnosti na prožívanou životní spokojenost. Pro diagnostiku osobnosti učitelů použila dotazník NEO-FFI, který vychází z konceptu Big Five, který je popsán výše. Její výzkumný soubor zahrnoval celkem 405 respondentů ze základních a středních škol napříč Českou republikou. Po srovnání výsledků s normou zjistila, že učitelé mají poměrně průměrný osobnostní profil. Statisticky významně vyš skórovali pouze ve škále Svědomitost. Vzhledem k povaze učitelské profese to dává smysl.

NEO-FFI využila ve svém výzkumu také Čechová (2015), která se zabývala velmi podobným tématem. I v tomto výzkumu se u učitelů jako nejvýraznější vlastnost jevila svědomitost.

Je otázkou, na kolik osobnost člověka ovlivňuje jeho rozhodnutí stát se učitelem. V učitelských kruzích bychom jistě našli všechny možné typy osobností. V odborné literatuře se můžeme dočíst o různých typologiích učitelů. Pro úplnost je zde zmíníme, ale podrobněji se jimi zabývat nebudeme.

Například Döring rozlišuje 6 typů učitelů – náboženský, estetický, sociální, teoretický, ekonomický a mocenský. Lukova typologie pracuje se dvěma kritérii ve dvou polaritách, v podstatě tedy rozlišuje 4 typy – naivně reprodukční, naivně produktivní, reflexivně reprodukční a reflexivně produktivní. 4 typy rozlišuje také Vorvickel – striktně věcný typ, oduševněle věcný typ, naivně osobní typ, uvědoměle osobní typ. V současnosti asi nejznámější typologie je Caselmanova typologie, která rozlišuje učitele logotropa, který je buď filozoficky, nebo odborně vědecky orientovaný na svůj předmět, a pajdotropa, který může být individuálně psychologicky nebo všeobecně psychologicky orientovaný spíše na své žáky a vztah s nimi (Ďurič & Štefanovič, 1977).

Zajímavý je vývojový koncept stávání se učitelem. Tento koncept nepracuje tolik s pojmy, jako je charakteristika nebo osobnostní rys, ale více se zabývá socializací učitelů a postupným zvykáním si a osvojováním si určitých kompetencí, díky kterým se z absolventa pedagogického vzdělání stává učitel až postupem času. V tomto konceptu existuje několik perspektiv, které se u učitelů sledují, a to perspektivu pedagogicko-didaktickou, socio-pedagogickou, socio-pedagogicko-didaktickou a sociálně-pedagogicko-psychologickou.

Důraz je zde kladen především na profesní rozvoj a vývojové hledisko (Hanušová et al., 2017). Na tomto konceptu je sympatické, že bere v úvahu prostředí a vlastní aktivitu jedince – učitele, který může do značné míry ovlivnit to, jakým učitelem bude. Důležitá zde tedy není osobnost jako taková, ale spíše motivace a touha být dobrým učitelem.

2.1.2 Učitelství jako poslání

Učitelství je často považováno nikoliv jako pouhé povolání, ale poněkud nadneseně jako poslání. Vzhledem k tomu, že v západní společnosti se s učiteli v životě setká skutečně každý, můžeme usuzovat, že se jedná skutečně o zásadní roli, která přináší obrovskou zodpovědnost.

Učitelské poslání je dle literatury definováno jako:

Otázka životní orientace, záhy nabytého bytostného přesvědčení, které vyrůstá z porozumění hlubším základům kultury a vývoje lidské společnosti. Prohloubené vědomí poslání učitele se utváří spolu s akumulací životních zkušeností a má podobu vnitřního závazku, s nímž se jedinec ztotožňuje, přijímá jej za čistě osobní a jeho prostřednictvím odůvodňuje i smysl své existence. Přijetím závazku k povolání lidský život získá význam, který přesahuje hranice individuality (Bureš et al., 2011, 15).

Kdyby všichni učitelé měli svou profesi jako své poslání, bylo by to ideální. Volba učitelství však může být dána i jinou motivací. Dle výzkumu mezi 260 studenty pedagogických fakult v České republice je touha stát se učitelem v popředí u 51 % studentů. Dalších 25 % odpovědělo, že je obor zajímavý, což je možné stále považovat za tu „správnou“ motivaci ke studiu oboru. 15 % respondentů ale „pouze“ chce získat vysokoškolský titul, tudíž se u nich nepředpokládá zaujetí oborem. Stejně tak tomu je i u 2 % respondentů, kteří nebyli přijati na jinou vysokou školu. U těchto dvou posledních jmenovaných skupin respondentů tedy nelze mluvit o poslání (Mrkwová, 2018). Také Průcha (2017) polemizuje nad tím, zda je volba učitelství u nás skutečně motivována touhou být učitelem, nebo zde fungují i jiné, spíše pragmatické faktory.

Motivací k učitelství se zabývají i v zahraničí, kde existují přímo standardizované nástroje k jejímu zkoumání. Jedním z nich je *The Motivation to Teach Scale* (v překladu Škála motivace k učitelství, dále jen MTS), která se zaměřuje především na typ motivace z hlediska vnitřní-vnější. Pokud je učitel vnitřně motivovaný, přináší mu uspokojení učení

jako takové bez ohledu na materiální výhody, které mu to může přinášet. Naopak ti, které pohání nějaká vnější motivace, berou učení spíše jako prostředek k nějakému jinému cíli, ať už je to společenská prestiž, výdělek, nebo v případě učitelů často omílané prázdniny. Autoři však uvádějí, že vnější a vnitřní motivace nejsou pouze dva okraje jednoho kontinua, ale spíše se jedná o dva faktory – tedy učitel může být vnitřně motivovaný a učení brát skutečně jako poslání, ale stejně tak si může uvědomovat i další „výhody“, které tato profese má (Kaufmann et al., 2011).

Dalším podobným nástrojem je The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (v překladu Škála motivace k pracovním úkolům u učitelů, dále WTMST). Tato škála hodnotí několik úrovní motivace napříč různými pracovními úkony učitelů v 6 kategoriích: příprava na výuku, vyučování, hodnocení žáků, management třídy, administrativní záležitosti a doplňující činnosti (Fernet et al., 2008). Bylo by jistě zajímavé, jaké výsledky by tyto metody přinesly u nás, kdyby byly přeložené do češtiny.

2.1.3 Učitel v legislativě České republiky

V legislativě České republiky je pozice učitele dobře ukotvená, a to zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Učitel je tedy pedagogický pracovník, u kterého zákon rozlišuje několik stupňů, podle kterých jsou také mírně odlišné nároky na vzdělání, a jsou to: učitel mateřské školy, prvního stupně a druhého stupně základní školy, střední školy, učitel odborných uměleckých předmětů, učitel vyšší odborné školy, učitel jazykové školy, učitel v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, učitel náboženství a učitel odborného výcviku v zařízení sociálních služeb (§ 6-15). Pro všechny je zde podmínka vysokoškolského magisterského studia v příslušných akreditovaných oborech.

Vysokoškolským vzděláním však vzdělávání učitele nekončí. Vzhledem k nárokům této profese je žádoucí, aby se učitelé vzdělávali celoživotně a tím si udržovali, doplňovali a obnovovali svou kvalifikaci i rozsah svých kompetencí. Tyto náležitosti jsou podrobněji definovány v § 24 Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Mimo jiné jsou zde definovány i obecné požadavky na všechny pedagogické pracovníky⁸, a to je plná způsobilost k právnímu jednání, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka.

⁸ Tedy i na školního psychologa, jímž se zabýváme v první kapitole.

2.2. Náročnost profese učitele

Nároky na učitele jsou v dnešní době obrovské a neustále narůstají. Jak jsme již zmiňovali výše, učitelé jsou hlavními činiteli výchovně-vzdělávacího procesu, což znamená, že mají spoluzodpovědnost nejen za vzdělání, ale i za výchovu. Učitelé tráví se svými žáky podstatnou část dne, kdy na ně působí záměrně i nezáměrně. Z hlediska vývojové psychologie prochází děti během své školní docházky zcela zásadními vývojovými milníky a úkoly, a ať společnost chce nebo ne, vliv učitelů na tyto záležitosti může být zcela zásadní. Díky nim si již ti nejmladší žáci budují postoje ke vzdělávání, které může být v pozdějších letech velice obtížné proměnit. Není proto divu, že jsou na učitele kladeny vysoké nároky, se kterými se musí potýkat.

V odborné literatuře je největší důraz kladen na tři učitelské domény, které v sobě nesou určité požadavky. Přehlednou analýzu výzkumů týkající se nároků na učitele vytvořil Göncz (2017), kde tyto domény shrnul a popsal ve shodě s dalšími autory. Patří sem *expertní znalosti vyučovaného předmětu*, kam řadí především vysokou úroveň vědomostí i dovedností (tedy znalost teoretickou i ryze praktickou), dále *expertní znalosti didaktiky*, pod níž spadají schopnosti organizace, plánování, srozumitelného podání učiva, ale i umění zaujmout, smysl pro humor, vedení a řízení vzdělávacího procesu, schopnost spravedlivého hodnocení, kreativita, flexibilita a mnoho dalších (konkrétní nároky se mění podle vyučovaného předmětu a také věku žáků/studentů). Poslední, avšak stejně důležitým kritériem kvalitního učitele, jsou *expertní znalosti v oblasti pedagogické*, a na tomto místě bychom rádi upozornili na významnou úlohu znalostí psychologických – vývojové psychologie, psychologie a sociologie skupiny a všeobecně schopnost vnímat žáka v kontextu jeho života, a ne pouze jako nádobu, kterou je nutné pouze naplnit vědomostmi.

Tyto požadavky jsou stěžejní, ale nejsou jediné, které jsou na učitele kladeny. Andrysová (2018) přidává následující kompetence: diagnostické a intervenční, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující. V rámci těchto kompetencí by učitel měl být někdo, kdo umí vyhodnocovat vývoj vzdělávání u žáka a umět na něj reagovat, případně zavádět kroky k jeho zlepšení, dále zvládat management třídy (což platí především u třídních učitelů, ale i ti netřídní by měli mít kompetence z této oblasti), orientovat se nejen v legislativě, ale především z legislativy vycházející povinnosti dělat administrativní úkony spojené s vyučováním – jen povinných dokumentů na půdě školy je celá řada. Důraz je kladen i na všeobecný přehled učitele jakožto vzdělavatele. Tím v dnešní době není míněno,

že by měl o všem vědět vše – při dnešním vývoji to ani není možné – ale měl by se v základních oblastech orientovat a znát užitečné zdroje. V neposlední řadě by měl být učitel pro své žáky vzorem osobnostním, což již výše zmiňujeme. Podobné požadavky jsou kladeny na ZU i v zahraničí. Například Setlhako (2019) popisuje velký tlak z hlediska požadovaných kompetencí na ZU a zmiňuje jedenáct, které jsou tím nejnужnějším minimem a ZU by je měl mít na vysoké úrovni, srovnatelné s učiteli s dlouhodobější praxí.

Kompletní souhrn požadavků na učitele u nás je možné najít v na stránkách Národní soustavy povolání, kde je podrobný rozbor všech požadovaných odborných dovedností, znalostí, obecných dovedností, digitálních a tzv. měkkých kompetencí, přičemž v drtivé většině těchto oblastí jsou všechny dovednosti a kompetence vyžadovány na velmi vysokých úrovních (*Učitel prvního stupně základní školy*, 2017). Zejména nároky na digitální kompetence musely rapidně vzrůst vzhledem k pandemické situaci, která nastala v roce 2020, kdy se většina vzdělávání přesunula do online prostoru a v podstatě ze dne na den bylo nutné přizpůsobit se této zásadní změně.

2.3. Začínající učitel

V této kapitole se věnujeme osobě začínajícího učitele (dále jen ZU). Zaměřujeme se na jejich charakteristiku a praxi jejich uvádění do škol spolu s nároky, které jsou na ně kladené, a způsoby, jakými se s těmito nároky mohou vyrovnat.

2.3.1 Charakteristika začínajícího učitele

Podle Průchy et al. (2013, s. 377) je začínající učitel: „učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy,“ přičemž nestanovují přesné časové ohraničení, ale spekulují o době pěti let. Dreyfurs & Dreyfurs (1986, citováno v Andrysová, 2018) hovoří o třech letech, přičemž ještě rozlišují fázi *nováčka – začátečníka*, což je začínající učitel během prvního roku praxe, a *zkušeného začátečníka*, kterým je učitel během druhého a třetího roku praxe. Otázkou je hledisko, z jakého na učitele nahlížíme. Školní rok trvá jeden rok a během něj si učitel zažije všechny situace spojené s organizací. Na druhou stranu například učitel prvního stupně základní školy může učit žáky od první do páté třídy, a v tom případě trvá skutečně celých pět let, než projde tzv. adaptačním obdobím⁹.

⁹ Na druhém stupni nebo střední škole jsou to analogicky čtyři roky.

ZU je tedy absolvent pedagogické fakulty. V České republice člověk vystuduje vysokou školu zhruba kolem 25. roku věku, který dle vývojové psychologie spadá do období mladé dospělosti. Jedním z vývojových úkolů mladé dospělosti je zvládnutí profesní role a její začlenění do vlastní identity, protože profesní role a vůbec vykonávání nějakého zaměstnání má nejen všeobecně známé motivy, jako jsou ekonomické zajištění, společenská role a prestiž nebo osobní rozvoj a prohlubování znalostí a kompetencí (u učitelů je zejména na tuto oblast kladen důraz), ale také může zajišťovat i naplňování základních psychických potřeb, které člověk v období mladé dospělosti má. Těmito potřebami, které je možné (a žádoucí) naplňovat právě v zaměstnání, je především získávání nových zkušeností, sociální kontakt, seberealizace a rozvoj, životní smysluplnost, osamostatnění a přechod k nezávislosti a potřeba otevřené budoucnosti ve smyslu vidiny kariérního postupu (např. Erikson, 2015; Vágnerová, 2007). Vzhledem ke zmiňovaným nárokům na učitele i k charakteru jejich povolání můžeme říci, že všechny tyto potřeby učitelská profese může naplňovat.

Hanušová et al. (2017) shrnují různé výzkumy, které se pokoušely ZU charakterizovat. Výzkumy, které byly shledány jako pozitivně orientované, hovořily především o tom, že si mladí učitelé jsou jistí tím, jakými učiteli by chtěli být – především kreativními. Jsou velmi otevření novým myšlenkám a plní ideálů o žácích jakožto o bytostech, které jsou motivované. Podle jiných, méně optimisticky laděných výzkumů učitelé bojují s nejistotou ohledně žáků, rodičů, kolegů i samotného učení.

O definici pozitivních a negativních vlastností ZU se pokusila Šprtová (2018). Pozitivně je u nich hodnoceno především to, že s sebou přinášejí něco nového – nové kreativní přístupy a metody, nové poznatky, moderní technologie i názory. Jsou považováni za trpělivější, hodnější a více orientovaní na vztahy se žáky, kterým jsou blíží i věkově. Na druhou stranu ale nemají tolik zkušeností s různými situacemi ani vedením výuky a častěji se ve třídách, kde učí, objevují kázeňské potíže. Zmiňuje i to, že ZU oproti zkušeným kolegům nedokážou dobře odhadnout náročnost učiva v obou směrech – někteří jsou považováni za moc hodné, jiní za moc přísné. Vyladění se na žáky a vnímání jejich potřeb je nejspíš až otázkou zkušeností a praxe.

2.3.2 Přípravenost začínajících učitelů

Tato podkapitola se zabývá připraveností ZU přejít po vystudování pedagogické fakulty do praxe. Tento přechod je i v jiných profesích náročný, ale u učitelů je specifický tím, že jsou

vržení přímo do třídy a hned od počátku jejich působení je nutné, aby zvládali nároky, které jsou na ně kladené. Zde tedy řešíme otázku, do jaké míry jsou ZU těmto nárokům připraveni dostát.

Çakmak et al. (2018) výzkumně hledali momenty, které byly ZU považovány za výzvy. Do jejich kvalitativního výzkumu se zapojilo celkem 17 učitelů z Norska a Turecka, jejichž praxe nepřesahovala pět let. Za nejvýznamnější výzvy považují ZU především udržení pořádku ve třídě, aby se v ní dalo v klidu pracovat. Udržení kázně jako takové je další zmiňovanou výzvou, a to především ve spojitosti s tím, jak zastavit nevhodné chování žáků, respektive jak se k této situaci postavit, co ještě tolerovat a jak zasáhnout v případě, že žák na učitelovy výzvy nereaguje. Problémy pocítují také v oblasti vysvětlování učiva tak, aby to bylo pro žáky srozumitelné. ZU považují za velice frustrující situaci, kdy se snaží několik hodin žákům osvětlit určitou problematikou, aniž by u nich viděli nějaké porozumění. Naopak dobře hodnotili teoretickou přípravu.

Přípravou na práci se třídou a třídní management se zabývaly i jiné výzkumy. Například v nedávném australském kvalitativním výzkumu z celkového počtu 51 ZU po absolvování náležitého vzdělání se jich 13 cítilo naprosto nepřipravených pro práci učitele a dalších 23 se sice cítilo připravených, ale ne díky studiu, ale spíše díky svým vlastním aktivitám, které dělali nad rámec svého studia (Mies & Knipe, 2018). Kromě nepřipravenosti na práci se třídou ZU v zahraničí zmiňují také nedostatek kompetencí ohledně time managementu, plánování výuky, metod a principů výuky nebo třeba ohledně povinné dokumentace. Ti ZU (celkem 2 z 11), kteří hodnotili svou připravenost jako adekvátní, v následném doptávání uvedli jako důvod to, že se jim dostalo kvalitní teoretické přípravy. (Dağ, 2017).

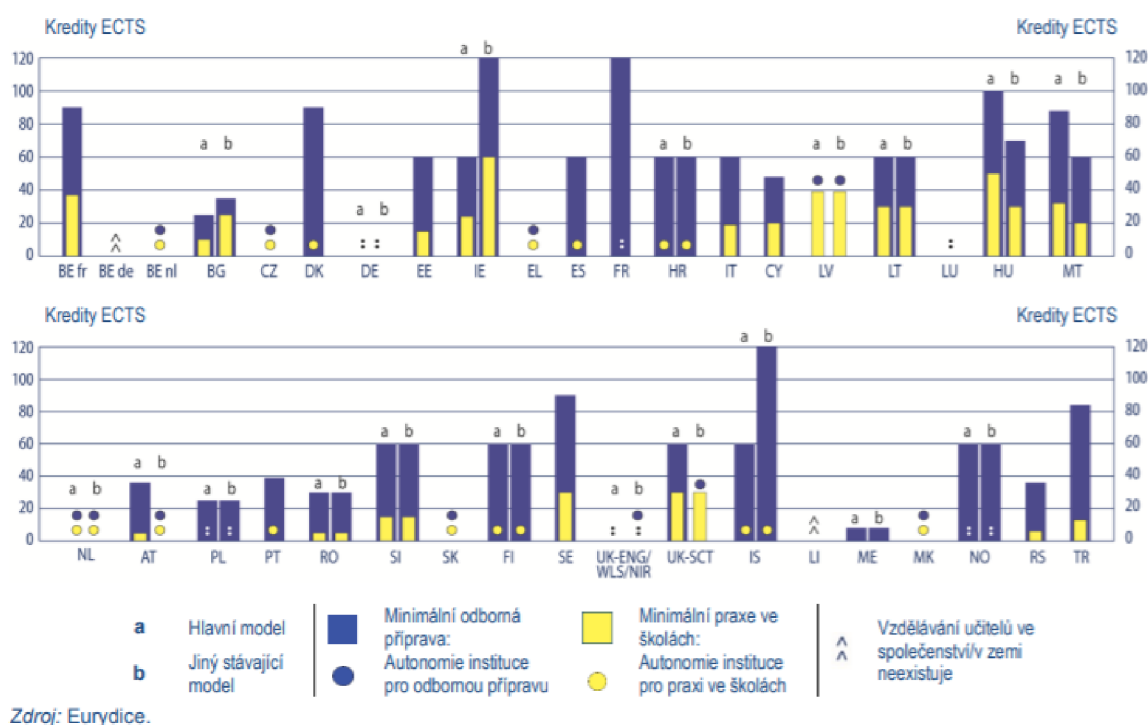
Také u nás se výzkum zabývá připraveností ZU k vykonávání své profese. Ve shodě se zahraničními autory se ZU v Česku cítí být dobře připraveni zejména z hlediska teorie, ovšem z jejich praktického uchopení mají obavy. Podobně jako v zahraničí mají především potíže v oblasti kázně, ale nejsou si jistí ani ohledně neprospívajících žáků a celkové motivace žáků. Také administrativa spojená s výkonem učitelské profese je často zmiňována jako problematická. Jen zlomek ZU se cítí být z fakulty připraveno na komunikaci s rodiči (např. Hanušová et al., 2017; Záleská et al., 2019).

Z drtivé většiny výzkumů tedy vyplývá, že je propastný rozdíl mezi připraveností v oblasti teorie a praxe, ačkoliv i teorie je podrobována kritice. Například teoretickým

předmětem didaktiky se zabývaly Duschinská & High (2019), které zkoumaly postoj studentů učitelství k tomuto předmětu a pokládaly si otázku, jak ho vést, aby byl hodnocen jako smysluplný. Velmi výstižný je následující komentář: „Zajímavé je, že předmět právě pojednává o didaktice, ale sám vše, co obsahuje, popírá,“ (tamtéž, s. 324).

Problémem rozdílu mezi teoretickou a praktickou připraveností se zabývá i publikace *Začínající učitel* (2019), kterou vydal Národní institut pro další vzdělávání. To, že učitelé v rámci svého vysokoškolského studia nemohou být připraveni na všechny situace, se kterými se setkají v praxi, je považováno za pochopitelné, nicméně za hlavní jádro problému je viněna nedostatečná praxe v rámci studia, přičemž se její rozsah liší i napříč jednotlivými pedagogickými fakultami v České republice. Srovnání v rámci Evropy přináší Eurydice (2015, s. 33):

Obrázek 1: Minimální odborná příprava



Z tohoto grafu je patrné, že v České republice není legislativně stanovena časová dotace pro odbornou přípravu ani praxi učitelů, tudíž záleží na jednotlivých pedagogických fakultách, jak k jejich plnění přistoupí. Ve většině evropských zemích to nějakým způsobem regulováno je, ačkoliv počet požadovaných získaných kreditů se napříč jednotlivými zeměmi také liší.

Negativně je hodnocen také systém přechodu z fakulty do praxe, který postrádá jakoukoliv plošně zavedenou podporu pro ZU, na kterou by se mohli spolehnout nezávisle na tom, na které škole začnou učit (*Začínající učitel*, 2019).

Vítečková (2018) hovoří o 3 rozporuplných rovinách, se kterými se učitel setkává. Ve shodě s drtivou většinou výzkumů ZU je to rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi (spor teorie a praxe). Dále zmiňuje zajímavé oblasti – tedy rozpor mezi osobními aspiracemi a potřebami organizace a také nesoulad mezi aktuální pozicí a vyhlídkami do budoucna. Především rozpor osobní a organizační je zajímavý v tom, že se mu dá vyhnout, pokud si ZU dobře vybere školu, která svou filozofií a směrem bude nejlépe odpovídat jeho vlastnímu osobnímu směřování.

V české i zahraniční literatuře jsou tyto rozpory (především ten mezi teorií a praxí) souhrnně nazývány jako šok z reality (anglicky *reality shock*), což je u ZU v podstatě uvědomění si faktu, že jejich ideální představy o učitelství jsou v praxi z větší či menší části mimo realitu (např. Çakmak et al., 2018; Hanušová et al., 2017).

Co se týče možné změny poměru teorie a praxe v studiu učitelství v ČR, nemůžeme nezmínit neziskovou organizaci *Učitel naživo*, který se právě s tímto problémem snaží bojovat. Mimo jiné aktivity¹⁰ tato organizace umožňuje absolventům vysokých škol dodělat si tzv. pedagogické minimum (zpravidla dvouleté studium, které je podmínkou pro to, aby absolventi nepedagogických oborů mohli svůj předmět studia vyučovat na druhém stupni ZŠ nebo na SŠ), kde garantují více než 50% poměr praxe ku teoretické přípravě (*Učitel naživo*, 2021). Tato nabídka je sice nesmírně zajímavá, ale bohužel přímo žádným způsobem nemění situaci na pedagogických fakultách – a absolventi pedagogických fakult si nepotřebují dodělavat pedagogické minimum, tudíž jde mimo ně.

Zajímavá je také poměrně nová vize Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, která je známá pod názvem *Učitel21* a je zaměřena přímo na studenty, kterým zprostředkovává zajímavá, a především aktuální témata z praxe a mimo jiné také na praxi klade důraz¹¹. Mimo to jsou v rámci této vize produkovány podpůrné videomateriály (nahrávky skutečných hodin z partnerských škol), které mohou sloužit jako inspirace pro budoucí učitele (*Učitel21*, 2021).

¹⁰ Například program „Ředitel naživo“.

¹¹ Z osobních zkušeností můžeme potvrdit, že praxe jsou zde skutečně povinné od prvního semestru. Od následových jednodenních praxí se během studia postupuje ke stále delším praxím, během kterých by studenti měli mít čím dál tím komplexnější výstupy ve výuce.

2.4. Podpora začínajících učitelů

Tato podkapitola se zaměřuje na podporu, kterou ZU mohou dostat na počátku své učitelské kariéry. Jak je uvedeno výše, tato podpora není nijak zavedena celoplošně; jedná se pouze o možnosti, které některé školy svým ZU nabízejí. Doufáme však, že postupem času tuto praxi začne zavádět čím dál více škol, čímž bude situace ZU alespoň trochu usnadněna.

2.4.1 Uvádějící učitel

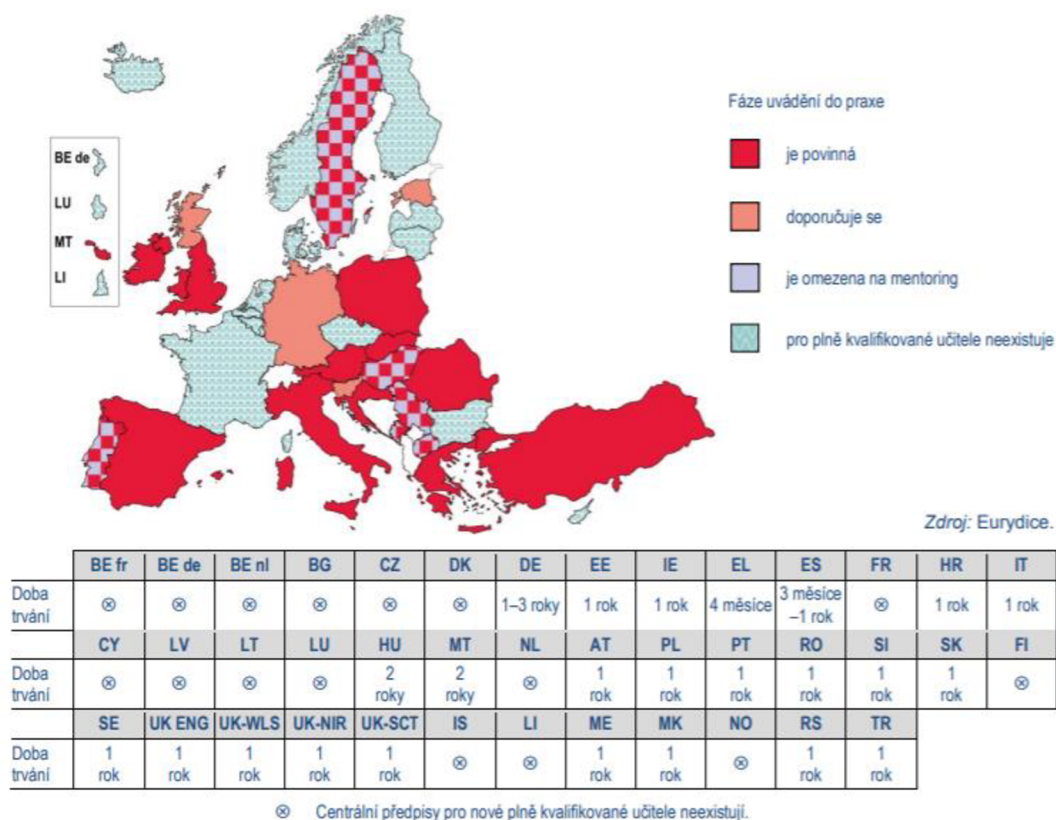
Asi nejzákladnější a nejběžnější formou podpory, která je ZU poskytnuta, je přidělení uvádějícího učitele (dále jen UU). Je to: „zkušený učitel, který pomáhá ZU v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy,“ (Průcha et al., 2013, s. 334). Tento učitel je vlastně takovým průvodcem, na kterého se ZU může obrátit.

V našem prostředí není funkce UU nijak systematizována, což s sebou nese hned několik rizik. Prvním je, že tato funkce být ve škole vůbec nemusí. Ale ani to, že je tato funkce zavedená, neznamená, že je správně uchopená. Na mnoha školách může být zavedená jen formálně v tom smyslu, že se ZU může svého UU na cokoli zeptat, ale jinak tam neprobíhá žádné vedení, které by mělo preventivní charakter. Je také otázkou, do jaké míry je skutečně sledován pokrok ZU – zda probíhají nějaká pravidelná setkání nebo hospitace a jejich následné hodnocení a reflexe. Někdy ani nejsou stanovena kritéria úspěšnosti procesu adaptace ZU, s jejichž pomocí by se tento proces dal vyhodnotit a na jejichž základě by bylo možné posoudit i potřebu UU ke konkrétnímu ZU. V těchto zmiňovaných oblastech se totiž často naráží na to, že by všechny tyto aktivity musely být nad rámec běžných povinností, které UU i ZU má, takže tomu často nechtějí obětovat volný čas. Dalším problematickým bodem je také to, že funkce UU není podmíněna žádným vzděláním či speciálním kurzem, takže není zajištěna odbornost vedení. Přitom právě subjektivně cítěný nedostatek kompetencí pro funkci UU je oblastí, kde by UU ocenili podporu (Záleská et al., 2019). Z hlediska motivace UU nepomáhá ani to, že tato činnost je sice prací navíc, ale většinou nebývá nijak platově ohodnocená (např. Hanušová et al., 2017; *Začínající učitel*, 2019). Oproti tomu Vítěčková (2018) žádné výrazné problémy v kompetencích u UU nezjistila; většina z nich se cítí poměrně sebejistě až sebejistě téměř ve všech oblastech, jimž by se UU měl věnovat.

Záleská et al. (2019) zkoumali existenci funkce UU v České republice. Účastníky jejich výzkumu bylo přes 400 ZU a více než 35 UU z mateřských, základních a středních škol. Téměř 80 % ZU dostalo přiděleného UU, nejvíce pak na ZŠ, zatímco v MŠ to bylo nejméně. Podstatně nižší počet kladných odpovědí se týkal existence adaptačního plánu – skoro 70 % učitelů vypovědělo, že žádný takový plán stanovený není, případně je, ale vytvořen ad hoc. Rozdíl byl akorát v MŠ, kde naopak 60 % ZU mělo, přičemž byl při nejmenším společně prodiskutován, a ve dvou třetinách případů i skutečně následován.

V jiných evropských je praxe UU (často se užívá anglický výraz *mentor*¹²) běžná a vesměs se setkává s pozitivní odezvou ZU. To, do jaké míry je systematizována, se liší podle států a druhů škol (ostatně jako celé systémy školství a legislativa), ale můžeme říct, že funguje, což dokládají i mnohé výzkumy. Velmi podrobný je přehled od Eurydice (2015, 43), který popisuje tuto praxi v jednotlivých zemích Evropy:

Obrázek 2: Uvádění do praxe



Zdroj: Eurydice.

Z tohoto přehledu vyplývá, že v rámci střední Evropy zaostáváme za ostatními zeměmi. Více než polovina evropských zemí má stanovený nějaký systém, který ZU pomáhá

¹² Mentoringu jako takovému bude věnována samostatná podkapitola, protože vnímáme rozdíl mezi mentorem a uvádějícím učitelem, který sice není zásadní, ale přesto bychom tyto pojmy neradi slučovali.

se adaptovat ve škole prostřednictvím uvádění do škol, a většinou se konkrétní druhy podpory poskytují po dobu jednoho roku, během kterého ZU prožije všechny události v rámci školního roku.

V rámci různých druhů podpory hodnotí spolupráci s UU a ostatními kolegy ve škole ZU jako nejefektivnější a nejlepší, ve srovnání s podporou v oblasti administrativy nebo nabídkami dalšího vzdělávání. Stejně tak je v rámci studia pro ZU nejcennější zpětná vazba od univerzitního supervizora, jehož funkce je v praxi analogií k funkci UU. Oproti ostatním nabízeným formám podpory, jako jsou specializované kurzy nebo nějaká pomoc skrze elektronické zdroje (přičemž obojí bylo hodnoceno také pozitivně, i když ne tolik jako „živý“ supervizor) je zde velká výhoda toho, že poskytnutá zpětná vazba se týká přímé pedagogické činnosti ZU, díky čemuž je nejvíce spjatá s praxí a v praxi také nejlépe uplatnitelná (Warsame & Valles, 2018). Většina ZU je se svým UU spokojená; ti, kterým tento druh podpory poskytnut nebyl, by ji zpětně ocenili (Dağ, 2017).

Dle výzkumů se ZU na UU obracejí zejména v oblastech přístupu k žákům, ať už z hlediska kázně nebo SVP, dále v otázkách třídního managementu a komunikace s rodiči. Dále jsou si nejistí v oblastech hodnocení žáků, všestranném rozvoji žáků a jejich diagnostice. Dotazy mají i v oblasti metodické, například v rámci tvoření příprav na hodiny nebo výběru učebnice. Oceňují také pomoc s administrativou. Velmi přínosná je pro ně zpětná vazba poskytnutá na základě hospitace (např. Arroyo, 2020; Dağ, 2017; Vítečková, 2018; Záleská et al. 2019).

2.4.2 Mentoring

Výše jsme zmiňovali, že anglický výraz *mentor*, který považujeme za český ekvivalent UU, má u nás trochu jiný význam. Mentoring je definován jako: „cílený dlouhodobý dynamický proces poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, začínajícímu či méně zkušenému učiteli v konkrétní instituci. Uplatňuje se v adaptačním období přípravného vzdělávání, v období vstupu do profese nebo v dalším průběhu profesní dráhy, např. při zavádění určité inovace nebo nového programu,“ (Průcha et al., 2013, s. 151). V této definici je znát onen rozdíl – zatímco UU je k dispozici většinou pouze ZU (ať už absolventům nebo novým kolegům), zatímco spolupráce s mentorem může být dlouhodobější a ve více oblastech – tedy nejen při nástupu, ale i při implementaci novinek.

Dalším rozdílem je to, že UU je zaměstnanec školy, kam ZU nastupuje – měl by ji dobře znát a být průvodcem. Mentor může být i někdo mimo organizaci, protože jeho hlavní

činností není uvádění do konkrétního prostředí, ale spíše vedení a pomoc při profesním rozvoji. V případě zavádění nových implementací může být mentorem i člověk s kratší praxí, ale bohatými zkušenostmi v rámci nějaké oblasti (například výukové aplikace), zatímco jeho „učně“¹³ může být nějaký služebně starší kolega, který v tomto ohledu zkušenosti nemá (Petrášová et al., 2014).

Mentorem pro ZU může být samozřejmě jeho UU – mentorský vztah by se dal považovat asi za nejvyšší formu spolupráce. Mentorova práce v obecné rovině zahrnuje následující kroky – identifikaci problému a jeho příčin, následně změnu úhlu pohledu na daný problém, a nakonec podporu v řešení problému. Celý tento proces je v praxi časově náročný pro všechny zúčastněné. K identifikaci problému ZU je často potřeba být přítomen na jeho hodině v rámci tzv. hospitace, a to mnohdy ne jednorázově, ale víckrát. Mentor sám nebo společně s menteeem hledají příčiny a následně možná řešení, což může znamenat mnoho hodin společného reflektování a rozebírání menteeho činnosti. Následná řešení se také většinou nedají implementovat z hodiny na hodinu a zpětná vazba je pro úspěšnost procesu nezbytná. Je otázkou, kolik ZU i UU je ochotná věnovat tolik úsilí navíc ve svém volném čase a bez nároku na odměnu (Lacina et al., 2016).

2.4.3 Další podpůrné projekty

Vzhledem k tématu této práce nemůžeme nezmínit projekt SYPO neboli Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, který vznikl v rámci Národního pedagogického institutu (NPI). Jednou z jeho klíčových aktivit je právě podpora ZU a škol, kde ZU působí. Hlavním předmětem zájmu je nejen podpora ZU a UU, ale také podpora vedení škol v celkové systematizaci péče o ZU v rámci jejich adaptačního období na školách.

Tento projekt běží od roku 2018 do 2022 a je tedy možné se do něj zapojit. Pro každý kraj je určen odborný metodik, který přímo konzultuje se školami jejich systém podpory. SYPO také poskytuje on-line konzultace a připravuje inspirativní webináře v rámci on-line školy. Výstupem tohoto projektu by pak měla být jednotná metodika procesu uvádění začínajících učitelů do praxe.

Mimo poskytování podpory také sbírají data v rámci zapojených škol, která postupně vyhodnocují a na jejichž základě zkvalitňují své služby například tím, že reagují na potřeby škol, UU i ZU (*Podpora pro školy se začínajícími učiteli*, 2021).

¹³ Používaný je také pojem mentee.

NPI mimo projekt SYPO poskytuje také širokou nabídku webinářů, kterých se může nejen ZU zúčastnit. Témata jsou aktualizovaná podle současných potřeb učitelů a rezonujících témat ve školství (*Webináře*, 2021).

Projekt vzniklý na podporu učitelů, do kterého se opět mohou zapojit ZU, jsou tzv. *centra kolegiální podpory* vzniklá pod záštitou Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Na pěti pracovištích v rámci ČR. Na rozdíl od přechozí možnosti se nejedná o přednáškovou činnost, kde je učitel spíše příjemcem informací, ale o výměnu zkušeností a názorů, vzájemného učení a pomoci a je zde i možnost supervize, kterou nejvíce ocení právě ZU ve svých začátcích. Organizačně jsou v rámci jednoho roku uspořádány čtyři tematická setkání a 2 workshopy, což je završeno celostátní konferencí (*Harmonogramy center kolegiální podpory*, 2019).

Krátkou zmínku věnujeme také projektu *Zapojme všechny* pod záštitou NPI. Tento projekt také nabízí různé vzdělávací akce, ale není zaměřen pouze na učitele, nýbrž se snaží o propojení rodičů, učitelů i vedení škol. Praktický přínos má především díky publikování vzorových dokumentů, což především ZU může usnadnit jejich tvorbu a práci s nimi. Mimo to zveřejňují videa pojednávající o mnoha tématech a také mají jakousi „příručku“, kde jsou shrnuta podstatná témata ve školství – např. kapitoly *Problémové chování*, *Asistenti pedagoga* a další (*Zapojme všechny.cz*, 2021).

3 ŠKOLNÍ PSYCHOLOG JAKO OPORA PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE

V této kapitole se podrobněji zabýváme tím, jak se ŠP může stát oporou pro ZU. Vymezené jsou zde vztahy mezi ŠP a učiteli obecně, ale zaměřujeme se i na navázání kontaktu se ZU a jejich možnou spoluprací, kde ŠP slouží jako jeden z důležitých činitelů, kteří mohou adaptaci ZU na škole usnadnit. Na tomto místě věnujeme pozornost i dosavadním výzkumným zjištěním na toto téma.

3.1. Vztah školního psychologa s učiteli

Pro úplnost této práce zde stručně charakterizujeme vztahy ŠP s učiteli nezávisle na tom, jestli jsou čerstvými absolventy, nebo se jedná o ostřílené praktiky.

Jak je uvedeno v první kapitole, náplň činnosti ŠP je definována legislativou. Danému výčtu činností, který je poměrně vyčerpávající a nese v sobě mnoho nároků, se v praxi v celé šíři ŠP věnují s různou intenzitou. V mém nedávném výzkumu (Slavičková, 2020) jednotliví ŠP uváděli různé oblasti, které považují ve své práci za klíčové, ačkoliv u většiny z nich to byla především individuální práce se žáky. Často je také uváděno, že ŠP začínají v těch oblastech, ve kterých se cítí sebejistí a mají s nimi nějakou zkušenost, a až později se vzdělávají v dalších oblastech, které postupně začleňují do svého repertoáru nabízených služeb (Augustinová, 2015). Spolupracovat s učiteli by však ŠP měl od samého začátku, i kdyby pouze neformálně; jednak aby byl dobře začleněný v kolektivu a mohl být vnímán jako součást školy, ale zejména proto, aby mu důvěřovali v práci se žáky a „pouštěli“ ho do svých tříd. Obecně bychom to mohli nazvat nepřímou spoluprací, která sice není zaměřena přímo na učitele, ale jejich participace projevená alespoň ochotnou je nezbytná pro každého ŠP.

Je poměrně zajímavé, že důvěra učitelů je pro práci ŠP poměrně zásadní, a přesto se v našich stěžejních publikacích o školní psychologii¹⁴ o učitelích tolik nemluví – jsou jim věnované poměrně krátké kapitoly. Legislativa tomuto tématu sice věnuje více pozornosti,

¹⁴ Máme namysli především Úvod do školní psychologie od Štecha & Zapletalové a Praktikum školní psychologie od Brauna, Markové & Nováčkové (obojí vydalo nakladatelství Portál).

ale zase nedává žádná vodítka, jak obecně definované standardní činnosti konkrétně uchopit. Otázkou také je, do jaké míry si jsou učitelé vědomi, s čím jim ŠP může pomoci. Povědomí o činnosti ŠP mezi učiteli v ČR zkoumal Galbavý (2013), který zjistil, že většina učitelů zhruba ví, k čemu je ŠP, a čtvrtina z nich má dokonce dobrou představu o jeho činnosti – pravděpodobně to však bude ta čtvrtina, která zároveň uvedla, že na jejich škole ŠP působí.

Braun et al. (2014, s. 148) vymezují konkrétní situace, ve kterých se pedagogové sami nejčastěji obracejí na ŠP: „studijní selhávání nejasné etiologie, problematické chování žáka, nekázeň ve třídě, problémy žáků vyžadujících zvláštní péči, krizové situace ve třídě.“ Troufáme si tvrdit, že v dnešní době, kdy se učitelé musí vyrovnávat s rozmanitějšími třídami než kdy dřív díky naší inkluzivní vzdělávací politice a kdy jsou na ně kladeny maximálně zvýšené nároky vlivem pandemické situace¹⁵, se v těchto situacích budou ocitat čím dál tím častěji, a je nezbytné je podpořit – tato podpora může být věcná, metodická, ale i „pouze“ emoční; případně obojí. V těchto situacích ŠP podporuje učitele především formou konzultací, ale nabízet může i supervize nebo setkání formou bálintovských skupin.

Vedle situací, kdy učitelé přijdou sami, může vzájemnou spolupráci iniciovat i samotný ŠP. Může pořádat vzdělávací semináře, workshopy pomůcek, nabízet specifické programy pro třídy a mnoho dalšího, v čem se cítí dobře. Velmi významná je také oblast činností týkající se osobnostního rozvoje učitelů a prevence syndromu vyhoření. Štech & Zapletalová (2013) zmiňují především diagnostiku učitelovy práce a návaznou diagnostiku a pomoc s autodiagnostikou učitelova profesního typu (viz kapitola 2). Důležitá je především interpretace a reflexe silných a slabých stránek jednotlivých učitelů, kteří si v této oblasti nemusí vědět rady nebo mohou mít vlivem mnohaleté zkušenosti zúžené vnímání sebe sama. ŠP pak může učitelům přímo nebo nepřímo skrze různá doporučení pomoci s dalším vzděláváním a aplikací nabytých poznatků do praxe.

Aby ale mohli ŠP do činnosti pedagogů a v podstatě celé školy zasahovat, je potřeba, aby si na školách získali důvěru. V odborné literatuře bohužel není žádný návod na to, jak si důvěru vybudovat; ŠP se prostě musí v průběhu času dobře osvědčit. Ve výzkumu Vonostránské (2013) pedagogové většinou udávají, že je přínosem pro školu jako takovou, ačkoliv mnohem větší důraz dávají na přínos pro žáky než pro sebe samotné, přičemž někteří dokonce nepocítují žádný vliv na sebe samotné. V otázkách důvěry jsou spíše obezřetní, přičemž byla pozorována souvislost s délkou praxe učitelů – čím více jí měli, tím méně byli

¹⁵ Ty jsou samozřejmě kladeny na všechny – nejen na učitele, ale i na ŠP, ředitele škol a samozřejmě na žáky a jejich rodiny.

ochotní spolupracovat se ŠP. Tento fakt je však v rozporu se zjištěními Augustinové (2015), kde respondenti udávají, že nezáleží ani tolik na délce praxe učitele, ale spíše na jeho osobnosti a jeho přístupu k poradenským službám jako takovým. Že je ŠP přínosem pro školu potvrzují názory učitelů i v dalších výzkumech, přičemž osobní pozitivní zkušenost je tím nejzásadnějším faktorem v utváření si vlastních postojů (např. Galbavý, 2013; Schafer, 2016).

3.2. Opора pro začínající učitele

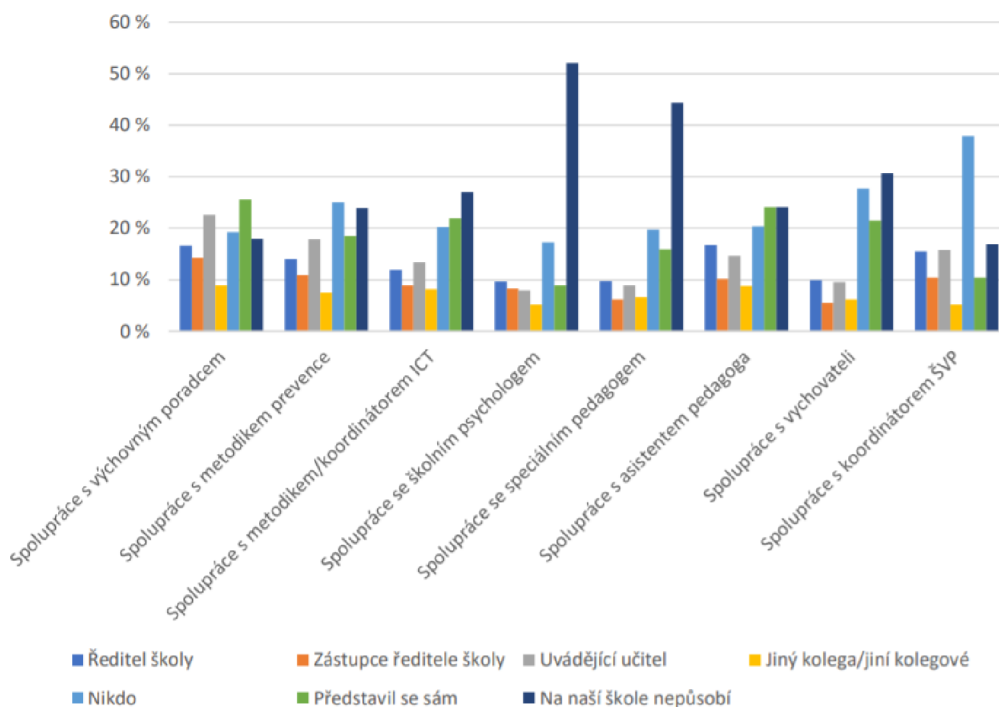
Ve druhé kapitole jsme se podrobně věnovali charakteristice ZU včetně různých úskalí, která na ně v praxi čekají, ale také z hlediska možností podpory, jakou jim školy mohou poskytnout. Na první pohled se může zdát, že jsme záměrně vynechali osobu ŠP jakožto jedno z možných podpůrných opatření, ale na tomto místě bychom rádi upozornili, že náš záměr v tom hrál roli pouze částečně, protože při studiu dosavadních poznatků o ZU jsme ve skutečnosti moc zmínek o ŠP ani nenašli. Souviset s tím může i fakt, že na spoustě škol ŠP ani nepůsobí, tudíž se nejedná o osobu, která by mohla ZU pomoci na každé škole, a proto vztahu ŠP-ZU není v literatuře věnována taková pozornost.

Už jsme zmiňovali význam role UU, který je v podstatě na stejné pozici jako ZU, jen je mnohem zkušenější. UU poskytuje podporu především v oblasti pedagogické, jeho podpora je na úrovni kolegiality, která může přerůst v přátelství. Podpora, které se ZU může dostat ze strany ŠP, je poněkud odlišná. ŠP má psychologické vzdělání a jeho podpora může být především emoční a směřovat spíše k osobnosti ZU. Samozřejmě nevylučujeme ani podporu metodickou, ale i tam může nabídnout jiný úhel pohledu, než je ten učitelský (např. Braun et al., 2014; Štech a Zapletalová, 2013).

Aby mohl ŠP své služby ZU vůbec poskytnout, musí se o sobě navzájem dozvědět. V následujícím grafu je znázorněno, jak je ZU informován o spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky. Zde je vidět, že situace okolo ŠP není v ČR ideální a ve srovnání s ostatními specializovanými odborníky je vůbec nejhorší. Pokud už na škole je (což je méně než 50 % případů), tak v necelých 20 % případů s ním ZU není seznámen a pouze ve 30 % případů s ním seznámen je. Jelikož ani ne v 10 % případů se mu ŠP představují sami, nabízí se otázka, zda by to všeobecně nemohli dělat aktivněji. To však může být silně ovlivněno zvyklostmi na konkrétní škole a jejich postupech při začleňování ZU. Přesto jsme přesvědčeni, že navázání kontaktu hned v počátku může výrazně ovlivnit následující spolupráci, protože již tento kontakt může být součástí oné výše zmiňované zlomové

pozitivní zkušenosti (*Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*, 2019). Zapletalová (2014) také uvádí, že velmi důležitý pro navození důvěry je také způsob komunikace a forma setkávání s učiteli, které by měly být uvolněné a nehodnotící.

Obrázek 3: Seznámení s dalšími osobami (převzato z *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*, 2019)



Pokud přejdeme otázku vzájemného seznamování, můžeme se zaměřit na zásahy ŠP do adaptačního procesu ZU. Problémem zde může být to, že ZU je často přehlcn nároky, které jsou na něj kladeny, a představa, že by měl trávit ve škole ještě další čas se ŠP, se nemusí jevit zrovna jako příjemná, ale spíše obtěžující. V tomto ohledu je skutečně na místě, aby ředitelé škol zvažili, zda by nebylo vhodnější ZU snížit především administrativní zátěž a místo toho jim „dopřát“ čas jednak na vzájemnou práci s UU, ale také právě na čas se ŠP (Vítečková, 2018).

Už jsme zmiňovali tzv. šok z reality u ZU. Nemusí nastat u všech, ale míra ohrožení je zde vysoká, a to především kvůli nadšení, které si s sebou ZU přináší do začátku své praxe. Po fázi šoku ale může nastat stagnace, kdy ZU ztratí své ideály, z čehož v průběhu času může být frustrován a pokud nenastane zlepšení, dostane se do fáze apatie a může dojít k rozvinutí tzv. syndromu vyhoření, kterým jsou učitelé obecně ohroženi (Jeklová, 2006). Podle nedávného výzkumu jsou většina českých učitelů čelí dlouhodobému stresu; celá třetina učitelů se cítí být ohrožena a necelá pětina se domnívá, že jsou u nich známky vyhoření patrné (Ptáček et al., 2018). A právě toto je oblast, kde je ŠP tím nejpovolanějším,

kdo by měl zasáhnout. Zajímavé je, že v rámci prevence se tomuto tématu ŠP explicitně a cíleně nevěnují formou nějakých přednášek nebo workshopů, ačkoliv syndrom vyhoření považují za reálnou hrozbu a mají zkušenost s vyhořelými učiteli. Nepřímou prevencí pak jsou různá skupinová setkávání formou bálintovských skupin nebo supervizních setkání, odebírání žáků z hodin, nebo nabídka „otevřených dveří“ pro učitele (Bartoňová & Smetáčková, 2020).

Domníváme se, že speciálně pro ZU by bylo vhodné zařadit vzdělávací aktivity jednak takové, aby uměli dobře rozpoznat příznaky syndromu vyhoření, ale především takové, které by jim pomohly zapracovat na psychohygieně. Věříme, že ŠP mají v tomto ohledu mnoho co nabídnout – od relaxačních technik, mindfulness, organizace času, dovednosti říkat ne apod. V současnosti se (nejen) tímto tématem zabývá organizace *Nevypusť duši*, která nabízí různé workshopy a přednášky (*Nevypusť duši*, 2021).

Dalšími dílčími oblastmi, kde může ŠP nejlépe pomoci díky svým odborným znalostem, je zejména metodická podpora v procesu učení na obecné úrovni (tedy zejména co se týče zákonitostí a zásad učení po psychologické stránce) a také v otázkách třídního managementu a vztahů mezi žáky ve třídách i mezi třídami a učitelem. Pomoci může již při nastavování pravidel třídy a vzájemné komunikace, a to tak, aby tyto vztahy plnily úlohu protektivních faktorů v rámci prevence rizikových jevů. Velmi významným podpůrným faktorem také je, když ŠP může poskytnout ZU doporučení, na jaké instituce se může obrátit v případě vážných problémů se žáky – ať už kázeňských nebo výchovných. ŠP by měl mít dobře zmapovanou síť odborníků v oblasti, kde působí, a být připraven (nejen) ZU tyto informace poskytnout (Shernoff et al., 2016).

Za velmi významnou pokládáme také oporu, co se týče komunikace s rodiči žáků, kteří hrají velice důležitou roli ve vzdělávání, protože svým osobním přístupem k němu ovlivňují i své děti. Zejména u nejmladších žáků se velkou mírou podílejí především na domácí přípravě žáků, ale mohou se zapojovat i do dalších oblastí souvisejících se školou, ať už se jedná o nějakou roli ve školní komunitě nebo jsou členy SRPŠ¹⁶ či jiných podobných orgánů (Čapek, 2013). Přirozeně mají své vlastní představy o vzdělávání i o ideálním učiteli, což ale opět způsobuje nátlak na ZU. V rámci podpory ZU mu mohou ŠP pomoci s nastavením pravidel komunikace, ale také se účastnit různých schůzek s rodiči, kde mohou být v roli mediátorů, a to jak schůzek individuálních (myšleno s jedním rodičem, případně

¹⁶ Zkratka pro Sdružení rodičů a přátel školy

oběma rodiči jednoho žáka), tak těch hromadných (tzv. rodičáků). Zejména na počátku kariéry může pro ZU přítomnost další osoby ze školy působit uklidňujícím dojmem, že nestojí sami proti všem (Braun et al., 2014).

V rámci podpory ZU může tedy ŠP být oporou v mnoha rozmanitých oblastech; od emoční podpory a lidské blízkosti přes metodickou podporu až po pomoc při řešení konfliktů a vyhocených situacích či nepřímou pomoc skrze poskytnutí podpory žákovi, který ve třídě působí jako rušivý element, což může být způsobeno jeho vlastními potížemi, které sice nemusí mít se školou nic společného, ale jejich důsledky tam mohou mít výrazný vliv na žákovo chování. Podpůrně působí i to, zda má ŠP dobře vybudovanou síť kontaktů na jiné odborníky ze školství, oblasti psychologie, ale i v rámci nejrůznějších podpůrných sociálních služeb (zejména orientované na žáky), a také to, když zná různé projekty¹⁷, které může ZU doporučit, pokud to neudělá nikdo jiný. Individuálně také záleží na konkrétní zakázce ZU, ale i na nabídce konkrétního ŠP, protože ne všichni ŠP se mohou cítit dostatečně kompetentní v rámci všech zmiňovaných oblastí. Důležité je však mít na paměti, že pokud ZU působí na škole, která disponuje ŠP, tak má další osobu, na kterou se v případě potřeby může obrátit (Štech & Zapletalová, 2013).

3.3. Dosavadní výzkumná zjištění

Bohužel existuje jen málo výzkumů, které by se zabývaly přímo tím, jaký druh opory může ŠP poskytnout ZU, což může být zapříčiněno hned několika důvody; pozice ŠP není ve školách samozřejmá – pořád se jedná o poměrně nadstandardní službu, ačkoliv se počty ŠP ve školách zvyšují, a dokonce se chystá i chystá reforma, která by od roku 2025 měla institucionalizovat pozici ŠP na všech školách, přičemž financovat by ji měl stát (*Asociace školní psychologie*, 2021). Tato reforma s sebou přináší mnohé otázky, ale vzhledem k rozsahu práce se jim již více nevěnujeme. Podstatné však je, že by se díky tomu mohla začít více řešit spolupráce ŠP se ZU. Dalším důvodem, proč se výzkumy příliš nezaměřují na spolupráci těchto dvou osob, je ten, že mnozí ŠP jsou zaměstnaní na zkrácené úvazky a věnují se spíše žákům a třídním kolektivům, protože na učitele prostě nemají čas nebo se jim věnují pouze operativně v případě potřeby, nikoliv cíleně a systematicky (Slavičková, 2020).

¹⁷ Těmito projekty myslíme především ty zmiňované v kapitole 2.4.3, případně další, které působí na lokální úrovni v blízkosti konkrétních škol.

Spolupráce ŠP a ZU je alespoň okrajově zmíněná ve výzkumu Hanušové et al. (2017), kde se v rámci kvalitativního šetření celkem dva ZU z celkových dvaceti dotazovaných zmínili o podpoře ŠP, a to v souvislosti s podporou zejména v oblasti třídnictví a poté v rámci celkové personální podpory na školách. Je ovšem nutné podotknout, že se tento výzkum primárně zaměřoval na drop-out¹⁸ ZU a jeho prevenci, nikoliv na spolupráci se ŠP a v rámci dostupných informací jsme nezjistili žádnou cílenou otázku o ŠP.

Jeden z prvních moderních výzkumů v zahraničí na téma podpory ZU prostřednictvím ŠP poměrně obsáhle zmapoval nejdůležitější oblasti, ve kterých je možné navázat efektivní spolupráci. Tato spolupráce byla organizována jako konzultační setkání ZU a ŠP v průběhu školního roku a pozorována byla především zmiňovaná témata, ve kterých ZU potřebovali největší oporu, a pocity účastníků. Témata byla následující: *individuální problémy žáků a jejich rodin, spolupráce s ostatními dospělými účastníky vzdělávacího procesu, kurikulární záležitosti, třídní klima a třídní management, vrůstání do učitelské role a kultura a klima školy*. Z hlediska pocitů ZU měla tato konzultační setkání jednoznačně pozitivní vliv, a to jak po stránce profesionální, tak i po stránce osobní. Důležitými pilíři tohoto druhu opory byla především sociální a emocionální podpora, poskytnutí prostoru pro řešení problémů a možnost reflektovat svou učitelskou činnost s ostatními. V rámci tohoto výzkumu byla vydána i doporučení, jak tato konzultační setkání uchopit v praxi, aby byla co nejefektivnější. Klíčem je především dobré plánování týkající se organizační stránky, stanovení norem a kultury pro danou skupinu, a především zaměření se na společné řešení aktuálních problémů (Babinsky & Rogers, 1998). Toto schéma připomíná v dnešní době již poměrně známé bálintovské skupiny.

Také již zmiňovaný výzkum Shernoffové et al. (2016) popisuje význam role ŠP v rámci adaptace ZU na školách, přičemž je zde vyzdvihován především expertní přínos v otázkách psychologie, díky čemuž je vhodným doplňkem pro systém podpory ZU. Ve shodě s předchozími zjištěními je zde pozorována především sociální a emocionální podpora a pomoc v řešení otázek třídnictví a třídního managementu.

Bahr et al. (2017) se zabývali tím, kolik času věnují ŠP jednotlivým činnostem v rámci své profese v souvislosti s NASP modelem praxe ŠP. Tento model zahrnuje celkem 10 domén činností, které jsou při bližším prozkoumání velmi podobné těm, které u nás udává legislativa. Z tohoto modelu bylo extrahováno celkem 25 činností, přičemž ŠP měli určit,

¹⁸ Drop-out je pojem označující situaci, kdy kvalifikovaný učitel odejde ze školství a změní profesi.

jaké procento své pracovní doby této činnosti věnují. Setkávání s učiteli se ocitlo až na 22. pozici s nepatrným 1,2 % věnovaného času, což by při plném úvazku dělalo přibližně 28 minut týdně. Navíc sem nespadají jen ZU, ale všichni učitelé. Na druhou stranu se ŠP nejvíce věnují konzultacím zaměřeným na řešení problémů (13 % času), poradenství (6,5 % času) a osvětě ohledně duševního zdraví (4 % času). Bohužel z výzkumu není zřejmé, zda se jedná o práci se žáky nebo učiteli; předpokládáme, že sem spadají obě skupiny v různém zastoupení. Nikde zde ovšem není zastoupený čas pouze pro ZU, což je škoda.

Pro nás asi nejinspirativnější výzkum přinesl v rámci své dizertační práce Das Chaudhuri (2021), který se přímo zabýval tím, jak může být ŠP oporou pro ZU. V rámci kvalitativního designu zjišťoval, jaká je tato zkušenost pro ŠP. Ti zmiňovali především to, že ve vztahu k ZU zastávají různé role podle potřeby – mohou to být role mentorské, konzultantské, ale také „advokátské“. V souladu s jinými výzkumy a literaturou popisuje především sociální a emoční podporu, kterou ŠP poskytují nejčastěji v rámci řešení problémů s kázní a třídním managementem, ale také v rámci vrůstání do profesní role. Zejména na počátku je pak podle ŠP nejdůležitější, aby se ZU necítil na škole dezorientovaný a osamocený. Co se týče přijímání podpory, dle zkušeností ŠP ji ZU spíše vítají, ačkoliv si na počátku nejsou jistí, co čekat, a bariérou v rámci této spolupráce je spíše nedostatek času ŠP i ZU než vzájemná neochota.

VÝZKUMNÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Hlavním cílem této práce je popsat zkušenost školních psychologů s tím, jakou podporu mohou nabídnout začínajícím učitelům. Se školními psychology se v současnosti setkáváme na školách v čím dál tím větší míře, tudíž se s nimi setkávají i začínající učitelé. Ne vždy si však začínající učitelé uvědomují, že služby jsou školním psychologem poskytovány nejen žákům, ale také jim. Na rozdíl od uvádějícího učitele může školní psycholog začínajícímu učiteli poskytnout jiný úhel pohledu na školu jako celek i na jednotlivé procesy, které se v ní odehrávají. Může mu pomoci v jiných oblastech a ve své podstatě být jedním z článků podpůrné sítě začínajícího učitele. Aby tomu tak mohlo být, musí školní psycholog se začínajícím učitelem navázat vztah a spolupráci, na což může získat rozmanitou odezvu.

Cílem této práce je tedy *popsat zkušenosti a pocity školních psychologů, které mají v souvislosti s poskytováním podpory začínajícím učitelům*. Vzhledem ke zvolené metodologii (viz dále) se proto pokusíme zodpovědět následující výzkumné otázky:

- 1. Jaká je zkušenost školních psychologů s poskytováním podpory začínajícím učitelům?**
- 2. Jak se školní psychologové cítí v poskytování podpory začínajícím učitelům?**

5 TYP VÝZKUMU

Vzhledem k povaze cílů této práce je žádoucí využít kvalitativní výzkumný přístup. Cresswell (1998, s. 12, citováno v Hendl, 2016, s. 46) uvádí následující definici kvalitativního výzkumu: *„je to proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“*

Tento přístup býval kritizován pro nedostatečnou statistickou ověřitelnost. Oproti statistickým metodám, které využívá kvantitativní přístup, má však ten kvalitativní celou řadu výhod. Přináší totiž porozumění zkušenosti v celé její šíři. Jak je uvedeno v definici, klade důraz především na holistické pojetí, přináší vhled do oné zkušenosti a pomáhá nám zjišťovat to, jak účastníci výzkumu subjektivně vnímají a hodnotí realitu. Tento idiografický přístup je v psychologii a jejím výzkumu nezastupitelný, protože nám přinese výsledky nezkreslené laboratorními podmínkami nebo izolovaným zkoumáním nějakého zlomku skutečnosti, často vytrženého z kontextu (Hendl, 2016).

Ve kvalitativním přístupu existuje vícero metod. Tento výzkum využívá postupy tzv. interpretativní fenomenologické analýzy (IPA), která se snaží popsat to, jaký význam lidé přikládají své zkušenosti. Tato metoda se v psychologickém výzkumu objevuje již od 90. let minulého století a je spojena se jménem J. A. Smith, který ji rozvíjel v reakci na potřebu přístupu, který by v sobě nesl subjektivitu prožité zkušenosti. Teoretické ukotvení má tato metoda ve fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu (Řiháček et al., 2013).

Fenomenologie je filozofický směr, který se snaží jednotlivé jevy, které nazývá fenomény, popsat tak, aby nedocházelo k jejich zkreslování zkušeností člověka. Naopak hermeneutika se snaží dát jevům (fenoménům) význam právě s pomocí zkušenosti, která se neustále vyvíjí. Využívá hermeneutického kruhu, tzn. neustálým přezkoumáváním zkušenosti tak, abychom se přiblížili k jejímu jádru. Výzkumník se snaží popsat způsoby, jakými respondent nahlíží na svou zkušenost. Idiografický přístup zdůrazňuje individualitu každého případu a nutnost chápat jej v jeho vlastním, specifickém a jedinečném kontextu (Řiháček et al., 2013).

Propojení těchto tří konceptů ústí právě v přístup IPA, který se nám pro interpretaci zkušeností ŠP se ZU jeví jako nejlepší volba. Je ovšem potřeba mít na paměti jeho limity. Protože je tento přístup založen především na kreativitě výzkumníka, ale také na jeho schopnosti interpretace a porozumění a nahlížení na zkušenosti respondentů, je evidentní, že výzkumník může zásadním způsobem ovlivnit výsledky výzkumu. Abychom se tomu co nejlépe vyhnuli, dodržujeme zásady IPA. Ani to však nezaručuje, že výsledky výzkumu jsou na subjektivním pohledu výzkumníka zcela nezávislé.

Proto na tomto místě zařazujeme subjektivní reflexi výzkumníka, která snad pomůže přiblížit naše nazírání na výzkumnou problematiku.

5.1. Reflexe výzkumníka

Problematiku školního psychologa jakožto opory pro začínající učitele jsem zvolila pro svou diplomovou práci hned z několika důvodů.

Tím prvním je můj dlouhodobý zájem o školní psychologii, které jsem se věnovala již ve své bakalářské práci (více in Slavičková, 2020). Tento obor je mi velmi blízký a sympatický a v rámci svého budoucího profesního působení bych v něm chtěla najít své uplatnění, proto mě přirozeně zajímají témata, se kterými se ŠP v rámci své praxe setká. Zároveň jsou pro mě nesmírně přínosná setkání se ŠP, kteří v praxi působí. Rozhovory s nimi mi přinášejí mnohem hlubší a přirozenější vhled do jejich profesní role; takový, který nemůže odborná literatura ani přednášky na vysoké škole nahradit, ačkoliv ho můžou dost solidně doplnit, ucelit a vyvolat některé otázky pro praxi. Protože považuji školní psychologii za něco stále ještě nového, a svým způsobem nesmírně náročného, chci se dozvědět co nejvíce o různých situacích, do kterých se ŠP může dostat, a také mě zajímá, jak tyto situace ŠP reálně řeší. Můj osobní zájem o školní psychologii dalece přesahuje rozsah této práce – téma poskytování podpory ZU je jen zlomkem toho, co bych se chtěla o školní psychologii dozvědět.

Nicméně to neznamená, že pro mě téma ZU není podstatné. Je, a to ve veliké míře. Jakožto studentku oboru učitelství je pro mě téma uvedení do praxe zajímavé nejen ze studijního hlediska, ale i z toho osobního, protože tuším, že mě taková situace v životě může čekat, a může to nastat relativně brzy. V rámci studia si čím dál více uvědomuji výšku nároků a zodpovědnosti, které učitel má, a v mých představách je téměř nemožné těmto nárokům bez podpory dostat. Z doslechu mi ale připadá, že začínající učitelé hodně řeší zejména

otázky podpory u ostatních kolegů a vedení, a málokdy se setkávám s tím, že by někdo aktivně spolupracoval se ŠP, ačkoliv na mnoha školách k dispozici jsou. Vzhledem k mému zájmu o školní psychologii vím, že ŠP je osoba, na kterou se ZU můžou obrátit a která jim může být oporou v trochu jiném slova smyslu, ale zejména po té stránce duševní, ale obávám se, že ostatní budoucí kolegové začínající učitelé si toto neuvědomují anebo z nějakých důvodů o tuto podporu příliš nestojí.

Kombinace těchto dvou důvodů pro mě byla silným impulsem pro realizaci výzkumu v rámci této problematiky. Jak uvádím výše, můj zájem tkví především v tom, jakou zkušenost mají s poskytováním podpory ŠP. Jestli je to pro ně přirozené, jaké z toho mají pocity a jaké jsou jejich zkušenosti, protože i toto je role, ve které se mohu ocitnout. Je zjevné, že mě téma zajímá z pohledu obou stran vzhledem k tomu, že se mohu v budoucnu mít obě z rolí, mojí prioritou však zůstává zkušenost ŠP, i když se mi místy nedaří svůj zájem o pohled ZU úplně potlačit.

Při realizaci rozhovorů jsem se snažila vycházet především z toho, co jsem nastudovala v literatuře. Stávalo se mi však, že když ŠP zmínila něco pro mě osobně zajímavého – oblasti, ve kterých bych v praxi sama tápala, a to jak ty oblasti z hlediska ZU, tak ty ze strany ŠP – bylo pro mě těžké neprojevit větší zájem a více tuto oblast nezkoumat, což by nebylo na škodu, kdybych u sebe nepozorovala tendenci ta pro mě snadnější témata přejít o trochu rychleji. Naštěstí pro mě a pro celý výzkum se mi zdálo, že respondentky mají potřebu v rozhovoru zvýraznit ta témata, která za nejdůležitější považují ony, a tyto momenty jsem s každým dalším rozhovorem vnímala jasněji jak u samotného rozhovoru, tak především v rámci analýzy, při které jsem se už dokázala mnohem lépe soustředit na vnímání a kontext konkrétních respondentek a oddělit od nich mé osobní postoje, názory a emoce.

Poté, co jsem analýzu získaných dat dokončila a vyvodila z nich určité závěry, ještě stoupl můj zájem o nahlédnutí do tohoto tématu očima ZU a o propojení těchto dvou úhlů pohledu tak, aby ŠP ještě konkrétněji věděli, jaké potřeby ZU mají, a také aby ZU věděli, jaké konkrétní služby jim ŠP mohou nabídnout a v jakých situacích je nejen vhodné, ale i žádoucí se na ně obrátit. Tímto se chci zabývat i v dalších letech, protože mě čeká ještě psaní ještě jedné diplomové práce, takže tato současná práce je pro mě „jen“ první částí studie.

6 VÝZKUMNÝ SOUBOR A SBĚR DAT

Vzhledem k vytyčenému výzkumnému cíli i otázkám je zřejmé, že výzkumný soubor tvořili školní psychologové. Výsledky zjištěné v tomto výzkumu mohou pak další ŠP obohatit o náhled do jejich zkušeností. Zároveň ale mohou být také inspiračním zdrojem pro všechny ZU, kteří stále váhají, kdy se na ŠP obrátit, pokud jejich škola disponuje touto pozicí.

Z podstaty kvalitativního výzkumu vyplývá, že vhodným způsobem pro výběr respondentů je metoda samovýběru (tzv. self selecting sample) a metoda prostého záměrného výběru (tzv. judgement sample). Tato metoda výběru je nepravděpodobnostní a zajišťuje výběr vhodných respondentů. Vhodnost potenciálního respondenta je dána určitou charakteristickou a předem danou vlastností nebo vlastnostmi, které jsou pro charakter výzkumu zásadní (Miovský, 2006). V našem případě byla tato kritéria dvě: zvolená osoba musela v době výzkumu pracovat jako školní psycholog a zároveň tento ŠP musel mít zkušenost s prací se ZU alespoň po dobu jednoho roku a to proto, aby s nimi prožil celý první školní rok, během kterého se tito ZU setkali s většinou situací, do kterých se jako učitelé mohou dostat.

Toto druhé kritérium, ze zjevných důvodů pro výzkum naprosto nezbytné, se ukázalo jako dost limitující, což ještě podrobněji vysvětlujeme v diskuzi.

Právě výše úvazku ŠP byla jedním z otazníků volených kritérií vhodných respondentů. V ČR je totiž naprosto běžné, že ŠP nepracují na celý úvazek, ale třeba jen na poloviční nebo ještě jinou část. Nakonec požadavek na celý úvazek, v rámci kterého může mít ŠP logicky také nejvíce zkušeností, také nebyl primárně určujícím kritériem, třebaže se tato charakteristika později při oslovování respondentů ukázala jako poměrně důležitá ve souvislosti se zkušenostmi ŠP.

Další kritéria nebyla určována. Vzhledem k pandemické situaci jsme však preferovali osobní setkání před online formou, což se nakonec úspěšně podařilo naplnit.

6.1. Oslovování respondentů

Oslovování respondentů začalo v průběhu října 2021. Pro tento účel byl vytvořen plakát s výzvou pro ŠP, aby se zúčastnili našeho výzkumu. Tento plakát byl umístěn na

Facebookovou skupinu *Školní psychologové*. Na tuto výzvu se samy ozvaly dvě ŠP, ovšem po výměně základních informací ohledně výzkumu bylo zjištěno, že nemají dostatečnou zkušenost se ZU. Jiní ŠP na tuto výzvu nereagovali.

Ve druhé polovině října jsme proto mapovali situaci ohledně ŠP na Olomoucku a také ve Středočeském kraji (zejména kvůli dostupnosti). V jednotlivých městech, kde jsou základní školy, kde předpokládáme nejčastější výskyt ŠP, jsme proto skrze webové stránky těchto škol zjišťovali, které školy mají tuto pozici. Pokud tam ŠP byl uvedený, byl osloven. V první vlně oslovování respondentů bylo takto osloveno prostřednictvím elektronické korespondence 15 potenciálních respondentů. 10 jich odpovědělo, ale z tohoto počtu jich 8 účast rovnou odmítlo vzhledem k tomu, že nenaplnovali naše druhé kritérium, které bohužel není možné nijak zjistit před oslovením. Dvě ŠP souhlasily s účastí ve výzkumu a na konci října s nimi byl uskutečněn rozhovor.

Na začátku listopadu proběhlo druhé kolo oslovování ŠP, přičemž byli znovu osloveni ti, kteří na první výzvu nezareagovali, a k tomu ještě 10 dalších ŠP. Jedna ŠP, která byla oslovena již podruhé, tentokrát odpověděla a přislíbila svou účast ve výzkumu. Zbytek podruhé oslovených respondentů opět neodpověděl. Z těch, kteří byli na začátku listopadu osloveni poprvé, jich celkem odpovědělo 5, z toho 2 kladně. Další respondenti oslovování nebyli (viz níže). Rozhovory s těmito ŠP byly uskutečněny během listopadu 2021.

Co se týče charakteristiky výzkumného souboru, přehled je uveden v tabulce 1, kde jsou pod šifrovanými jmény uvedeny charakteristiky jednotlivých ŠP, a v tabulce 2, kde je celkový přehled o našem výzkumném souboru. Respondentů bylo celkem 5, všechno byly ženy.

Tabulka 1: Charakteristika jednotlivých respondentů

Popisované znaky	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Délka praxe jako ŠP	6	7	12	3	4
Úvazek	1	1	1	0,5	1
Počet žáků ve škole	700	900	600	500	450
Délka nahrávky (min)	62	58	32	30	53

Tabulka 2: Souhrnná charakteristika respondentů

Popisované znaky	Průměr	Medián	Minimum	Maximum	SD
Délka praxe jako ŠP	6	6	3	12	3,51
Úvazek	1	1	0,50	1	-
Počet žáků ve škole	630	600	450	900	178,89
Délka nahrávky (min)	47	53	30	62	14,97

6.2. Metody sběru dat

Pro sběr dat bylo ve výzkumu využito polostrukturovaných rozhovorů, které jsou pro design IPA doporučovány jako nejvhodnější (Řiháček et al., 2013).

Podstata polostrukturovaného rozhovoru spočívá v tom, že ačkoliv jako výzkumníci máme připravené stěžejní body, ke kterým se v průběhu rozhovoru chceme dostat, způsob a forma odpovědí záleží jen na respondentech. Je tedy možné nechat se vést respondentem a tím, co je pro něj osobně důležité, přičemž můžeme spontánně reagovat na jeho výpověď, ale zároveň máme určité záchytné body, ke kterým se můžeme vracet. Někdy navíc se navíc respondent v průběhu své výpovědi sám dostane do oblastí, které jsou pro výzkum podstatné (Ferjenčík, 2010).

Každá z respondentek poskytla jeden rozhovor. Tyto rozhovory byly zaznamenány pomocí audiozařízení. Délky jednotlivých nahrávek jsou uvedeny v tabulce 1, struktura rozhovoru je k nahlédnutí v příloze.

6.3. Etika výzkumu

V rámci výzkumu byly bezpodmínečně dodržovány etické zásady. Citlivé údaje se týkají především dat respondentů, proto bychom zde rádi uvedli, jak s nimi bylo zacházeno.

Respondenti byli oslovoováni prostřednictvím soukromého e-mailu, který je patřičně šifrovaný. Oslovovali jsme je na jejich adresy, které jsou veřejně dostupné.

V tomto výzkumu nedocházelo ke klamání účastnic, takže byli seznámeny s cíli a účely této práce ještě před tím, než se zúčastnily. Svůj dobrovolný souhlas s účastí potvrdily podpisem Informovaného souhlasu (vzor je k nahlédnutí v příloze). Zde se mohly vyjádřit jednak k možnosti nahrávání na audiozařízení (souhlasily všechny), ale také k tomu, zda mají zájem o zaslání výsledků výzkumu. Explicitně zde byla deklarována možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit bez udání důvodu.

Se získanými daty bylo následně zacházeno v souladu se Zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů. Jako první byla data anonymizována – jednotlivým respondentkám byly přiděleny přezdívky (viz tabulka 1). Po převedení rozhovorů do zaheslovaného počítače byly nahrávky, jejichž obsah nesl i identifikační údaje (např. název školy, kde ŠP pracují), z audiozařízení vymazány. Data, která byla zpracovávána

elektronicky, byla zaheslovaná. Materiály, se kterými jsme pracovali fyzicky (například vytištěné rozhovory), byly uschovány v zamčeném šuplíku.

Po skončení výzkumu budou veškerá získaná data a vytvořené soubory, které obsahují osobní údaje, zničeny nebo smazány, aby nemohlo dojít k jejich zneužití.

7 METODY ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZY DAT

Již v předchozí kapitole je naznačeno, jakým způsobem jsme zpracovávali a analyzovali výpovědi získané prostřednictvím rozhovorů s našimi respondenty. V této kapitole se však těmito metodami a jednotlivými postupy budeme zabývat podrobněji, abychom přiblížili konkrétní způsoby práce s daty.

Jednotlivé rozhovory tedy byly nahrány na audiozařízení, a ještě v den zaznamenání byly doslovně přepsány do textového dokumentu. Takto přepsané rozhovory jsme nechali vytisknout, aby se nám s nimi lépe pracovalo. Vždy následovalo opětovné čtení jednotlivých rozhovorů.

V rámci analýzy jsme nepoužívali žádný speciální software. V první fázi analýzy jsme postupovali metodou tužka-papír, následně byly využívány pouze základní programy jako MS Word, a především MS Excel, který nabízí možnost přehledného zpracování i základních výpočtů.

Nyní bychom rádi popsali způsob práce s jednotlivými rozhovory. Každý rozhovor byl znovu dvakrát přečten. Ve druhém čtení jsme pak obyčejnou tužkou označovali pasáže, které jsou pro náš výzkum nějakým způsobem významné. Následně probíhalo přidělování kódů jednotlivým pasážím. Pro rozlišení jednotlivých kódů bylo využito různobarevných fixů. V průběhu kódování jsme také postupně vytvářeli seznam kódů včetně jejich barevného označení, aby mohlo být stejné schéma zachováno i pro analýzu dalších rozhovorů. Po okódování celého rozhovoru jsme hledali rozvíjející se témata napříč jednotlivými kódy, čímž přirozeně došlo k jejich sdružování do skupin. V rámci procesu hledání souvislostí mezi tématy jsme vytyčili jednotlivé tematické trsy, které se ve výpovědích respondentek objevovaly. Až doposud jsme si vystačili pouze s tužkou a papírem.

V následujících krocích analýzy již bylo využito programu MS Excel. Zde jsme vytvořili samostatný list pro každou respondentku. Na příslušný list jsme proto vytvořili tabulku, kam jsme z textového dokumentu zkopírovali všechny podstatné pasáže, jimž byl přidělen nějaký kód, ale tyto pasáže jsme uspořádali podle jednotlivých témat, která byla

obdobným způsobem uspořádána podle tematických trsů, abychom získali přehled. Pro lepší představu zde předkládáme příklad takové tabulky:

Obrázek 4: Analýza jednotlivých případů

	A	B	C	D
1	tematický trs	téma	kód	příklad
2	ZU a další subjekty UU		UU je	Když přijde někdo nový, tak je mu vedením přidělen zavádějící učitel
3			charakteristika UU	Obvykle se vedení snaží vybrat někoho... Takového vhodného. Buď je podobný těmi předměty, ane
4			UU je	ten zavádějící učitel má nějaké odměny v platu za to, že se tomu prostě věnuje
5			spolupráce s UU	i ten zavádějící učitel ji povzbudil, takže to si myslím, že je důležité
6		vedení	povinné hospitace	současně je nastavený systém, že po nějaké době – myslím, že po měsíci – jdou na hospitaci k ton
7			povinné hospitace	jsou pak v tom napětí, že ho zrovna sledujou z vedení, takže jo, je to pro ně stresující situace, ale t
8			stojí za učitelem	Neslyším tu vůbec za ty roky, že by někdo kritizoval někoho začínajícího, že něco dělá špatně. Spíš
9			stojí za učitelem	určité je ještě důležité, jak vedení přistupuje. To je tady fakt dobrý. On postupně pan ředitel si lidi
10			stojí za učitelem	A je hrozně důležité, že on za všema pedagoga fakt stojí. on za ním stojí i před těmi rodiči. A ne
11			stojí za učitelem	aby ten člověk nebyl vržený a nečekal, že až udělá chybu, tak mu bude nadávat i někdo v té škole.
12		rodiče	přítomnost ŠP u schůzek	Pro učitele je to méně stresující, když vědí, že tam budu. A pro mě to bylo stresující třeba ten první r
13			přítomnost ŠP u schůzek	Takže jsem se toho ze začátku trochu bála, nebo i víc bála, a postupně jsem v tom získala větší jist
14			přítomnost ŠP u schůzek	Ono to vlastně většinou vedu já, aby všichni měli prostor se vyjádřit, a abych tlumila ty vášně. To l
15			přítomnost ŠP u schůzek	ZU o to mají zájem. Protože vůbec nemají představu, co by se dalo nabídnout

Poté, co byl tímto způsobem analyzován první rozhovor, jsme přikročili k analýze dalšího. Pokud se stalo, že jsme v průběhu kódování potřebovali nový kód, zavedli jsme ho a přidali ho do seznamu kódů. Zároveň jsme se pokusili ho přiřadit k některému tématu, pokud svou povahou tomuto tématu odpovídal. V případech, kdy tomu tak nebylo, byl vytvořen nové téma.

V souladu s hermeneutickou metodou jsme se pak vždy vrátili k předchozím rozhovorům a v rámci opětovného čtení jsme zkoumali, zda se ve výpovědích nevyskytuje pasáž s tímto novým kódem, ale z nějakých důvodů byla přehlédnuta. Tímto způsobem jsme postupně analyzovali všechny rozhovory a vytvořili tabulky pro všechny respondentky.

Následně byla vytvořena souhrnná tabulka pro všechny případy, kam jsme navíc uvedli, kolikrát se konkrétní kód v u jednotlivých respondentek objevil. Konkrétní kódy jsme navíc sečetli napříč jednotlivými případy, abychom vyjádřili jejich důležitost¹⁹.

Obrázek 5: Souhrnná tabulka

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
1	tematický trs	téma	kód	ANNA	EMA	IVA	OLGA	UMA	celkem
2	ZU a další subjekt UU		UU není	0	0	0	0	1	1
3			UU je	1	1	1	0	0	3
4			UU spolupráce	1	3	3	0	0	7
5			UU charakteristika	1	0	0	0	0	1
6		vedení	spolupráce	0	2	0	1	3	6
7			vedení + ŠP	0	3	0	0	1	4
8			stojí za učitelem	4	1	0	1	0	6
9			povinné hospitace	2	0	0	1	0	3
10		rodiče	přítomnost ŠP u schůzek	4	2	2	0	0	8
11			příprava na schůzku	0	2	0	0	2	4
12			bez přípravy	0	1	0	1	1	3
13			vnímání rodičů	0	0	1	0	0	1

¹⁹ Toto kvantitativní vyjádření pro nás není stěžejní, ale slouží pro orientaci. K datům nicméně stále přistupujeme z pozice kvalitativní analýzy.

8 VÝSLEDKY ANALÝZY

Na tomto místě prezentujeme výsledky našeho výzkumu. K těmto výsledkům jsme došli postupem uvedeným výše, který je v souladu s doporučovými postupy pro IPA. Zároveň v souladu s tímto přístupem na výsledky pohlížíme dvojím způsobem, a to jak z pohledu jednotlivých respondentek, tak z hlediska jednotlivých témat (Řiháček et al., 2013). U jednotlivých výpovědí respondentek nám jde především o postihnutí hlavní myšlenky a zdůraznění témat, která pro ně byla nejdůležitější a nejlépe přibližovala jejich zkušenost a pocity. Analýza jednotlivých témat ve druhé části této kapitoly je sice méně osobní, ale díky ní je možné nahlédnout na ty nejvýznamnější oblasti, kterých se námi zvolená tematika dotýká.

8.1. Analýza jednotlivých případů

Při analýze jednotlivých případů se zaměřujeme především na celkový dojem ŠP z jejich spolupráce se ZU. Snažíme se zprostředkovaně vyjádřit jejich nejdůležitější myšlenky, pocity, zkušenosti a poselství, jaké se z této spolupráce odnášejí. Každá z respondentek měla jedinečný pohled na věc, jedinečnou zkušenost a jedinečné pocity, proto nám připadá správné vyjádřit se zvláště ke každé z nich, protože jen to nám může pomoci uchopit jejich vnímání reality se vším všudy. Tento jedinečný dojem u každé respondentky zachycuje citát, kterým uvádíme každou respondentku. Všechny uvedené citace pro zachování autenticity ponecháváme v původním znění, přestože nejsou vždy spisovné. Citace jsou pro přehlednost uvedeny kurzívou.

Respondentky, ŠP, jsou zde uvedeny pod jednotlivými kódy. Veškeré údaje, které by je mohly identifikovat, byly vymazány nebo přepsány takovým způsobem, aby se nezměnila hodnota jejich výpovědi, ale zároveň aby nemohly vést ke konkrétní respondentce. V rámci této analýzy postupujeme v abecedním pořadí, které bylo určeno náhodně.

8.1.1 Anna

„Ale měla jsem z toho obavu a podporuje to tu druhou stranu, že to vlastně vnímám smysluplně a že to má smysl. Protože málokdo se zeptá učitele, jak se cítí.“

ŠP Anna mě přivítala ve své škole, která už zvenku působila velmi přívětivě. I zevnitř jsem měla příjemný dojem. Vypadalo to tam jako přátelské prostředí, kde je radost se nejen vzdělávat, ale i pracovat. Rozhovor s Annou plynul dobře, témata, pocity a zkušenosti se neustále prolínaly.

V její škole funguje praxe UU: „*Obvykle se vedení snaží vybrat někoho... Takového vhodného. Buď je podobný těmi předměty, anebo jsou spolu paní učitelky v kabinetě, takže si tak jako automaticky ty věci spolu konzultují,*“ přičemž je tento UU motivován i vedením k tomu, aby se své úloze věnoval, což Anna oceňuje: „*A nevím, jestli je to podstatný, ale svým způsobem to vlastně podstatný je, že ten zavádějící učitel má nějaké odměny v platu za to, že se tomu prostě věnuje.*“ Za velmi důležitý aspekt Anna považuje také přístup vedení školy k ZU, v průběhu rozhovoru zmiňovala hned několikrát, že vždy stojí za svými učiteli, a to i případech, kdy jsou nespokojeni rodiče žáků: „*A je hrozně důležitý, že on za všema pedagoga fakt stojí. On za nimi stojí i před těmi rodiči. A ne že by to zapíral, ale umí to ustát tak, že jsme si ho vybrali, je to náš pedagog, takže pojďme to nějak vyřešit, jak to udělat třeba jinak,*“ což zajišťuje ZU podporu v celkovém systému školy.

Se ZU se Anna seznamuje hned, jak na školu nastoupí. Podle ní je důležité ZU vysvětlit roli školního psychologa, protože ji moc neznají: „*Mně se zdá, že nemají moc představu, s čím by se vlastně mohli na mě obrátit.*“ Proto považuje za nezbytné nabídnout jim konkrétní služby, které poskytuje: „*Já tam tak jako polopaticky vyčtu věci, které tady na té škole dělám. Aby věděli, že tady pracuju s kolektivem. Můžou si mě pozvat do třídnické hodiny, nebo na nějaký program, který si vyberou, nebo co nabízím, nebo můžu na míru ušít. Že můžou za mnou individuálně odkázat děti nebo rodiče, když s nimi řeší něco, že si mě můžou vzít na schůzku, o které tuší, že bude komplikovaná, tak jako oporu,*“ přičemž podstatná je také nabídka pro ně samotné: „*Je důležité nabízet ten prostor se o tom bavit, aby ten člověk věděl, že to je něco normálního, součást mojí práce, že nebude nějak obtěžovat, že tu jsem i proto.*“

Z hlediska zakázek, se kterými se Anna u ZU nejčastěji setkává, jde především o problém nároků, které jsou na učitele kladeny, a to zejména v oblasti množství práce, ale i rozmanitosti žáků: „*Ale opravdu, jak to člověk vidí, co ti učitelé mají za nároky, za zodpovědnost za ty děti, že to je fakt s podivem, že to dělají. A že mnozí dávají do toho víc, než musí,*“ proto z rozhovoru vyplynulo, že se Anna snaží především o emoční podporu ZU: „*A vlastně si prvně uvědomit ty svoje emoce a pocity vůči tomu dítěti. To je, myslím, kolikrát větší pomoc než radit, co s tím dítětem. Tak jako pomoci se zorientovat sám v sobě.*“ ZU u

Anny využívají podporu i v rámci schůzek s rodiči, kde pomáhá především zprostředkovat klidný rozhovor: „*Ono to vlastně většinou vedu já, aby všichni měli prostor se vyjádřit, a abych tlumila ty vášně. To hodně učitelé oceňují.*“

Anna nepřisuzuje ZU žádné specifické vlastnosti, zdůrazňuje spíš osobnost jednotlivých ZU, která je pro její práci klíčová: „*Někdo je spíš taková povaha, že se snaží to zvládnout sám, a tam já se třeba spíš poptám. A pak jsou takoví, který si fakt jako obeamu,*“ ale ideální ZU je podle ní otevřený, chce na sobě pracovat a má vztah k dětem. Naopak nevhodnou vlastností je celková uzavřenost: „*Nezapadá nám sem někdo, kdo si prostě nenechá poradit,*“ což do značné míry vypovídá o konceptu a přístupu celé školy.

U Anny ve spojení se ZU převažují pozitivní zkušenosti i emoce nad negativními, protože i díky tomu se cítí ve škole skutečně užitečná: „*Já to mám strašně ráda. Já se v tu chvíli cítím smysluplně a potřebně,*“ ale zároveň připouští, že v určitých případech to může být i náročné: „*Důležité je to pochopení, ale u ní cítím takové zavřené dveře. Tak se snažím tak jako neformálně, ale ne na sílu, to nemá smysl.*“ S Annou jsem cítila velkou míru pochopení a porozumění směrem k ZU a snahu jim být oporou, což zároveň odráželo atmosféru celé školy: „*Tady na naší škole fakt můžu říct, že je atmosféra taková kolegiální a přátelská a chodíme sem prostě rádi.*“

8.1.2 Ema

„*Tak to mi přijde takový pro mě hodně příjemný, když vidím, že jsem tomu mohla třeba i já pomoci, že jsem tomu mohla být nápomocná trošičku, aby se tu cítili dobře.*“

Rozhovor se ŠP Emou byl pro mě příjemný, protože jsme se znaly již dříve. Věděla jsem tedy, kam přesně jedu a že rozhovory s Emou jsou vždy přínosné, protože je lidská, mluví k věci a nebojí se promluvit ani o tématech, která nejsou úplně snadná.

V Emině škole funguje praxe UU, takže ZU nikdy není na nic sám. Vedení školy dbá o vzdělávání svých pedagogů, ZU nevyjímaje: „*Jako škola nabízíme, ten seberozvoj, vzdělávání a nějaký sdílení s kolegy,*“ přičemž nejzajímavější nabídkou je mentoring: „*Na to máme úplně externího člověka. Je to učitel s dlouhodobou praxí, který ale dělá teď tuto funkci pro školy. A k tomu se setkávají skupinově. To si strašně chválí.*“

Ema se se ZU seznamuje v přípravném týdnu. Často se setkává s tím, že zpočátku neví, k čemu je na škole ŠP, což ji mrzí: „*Tak by se mi líbilo, kdyby to fungovalo už víc. Protože si myslím, že na hodně školách jsou školní psychologové, nebo v to doufám, a že*

pořád mám pocit, že se nepřichází do těch škol s tím, že tam jsou další možnosti nějakého poradenství, služeb, pomoci... “ Své služby jim aktivně nabízí, zejména co se týče různých aktivit do hodin nebo metodické opory. Užší spolupráci nabízí především ZU v roli třídního učitele, protože má na starosti koordinaci třídnických hodin, které mají na této škole pevné místo v rozvrhu: „A já mám teď takovou novou roli, že bych měla koordinovat ty třídní v tom, jak vedou ty třídnické hodiny, a pomáhat jim v tom, takže jsem navíc ještě letos ty začínající uváděla tady do toho.“ Naopak kvůli emoční podpoře za ní ZU spíše nechodí: „Přemýšlím, ale já to tak u těch začínajících fakt nemám. A přemýšlím, čím to je. Třeba to stačí víc pojmenovat na začátku, že můžou chodit i kvůli tomu, s pocitama. Třeba časem.“ I skrze metodickou pomoc se ale snaží se ZU navázat vztah: „Vztah mi taky přijde hodně důležitý, když po nich chceme, aby tu něco fungovalo, tak abychom ty začínající podpořili jako reálně.“

Ema nezmiňovala žádná specifická témata, se kterými by se na ni ZU obraceli více ve srovnání se zkušenými učiteli, kteří chodí: „Jo, to je pravda, přijdou spíš, když mají problém. Je to taková metodická pomoc, když nastane nějaká situace s konkrétním žákem.“ Skrze tuto podporu se někdy snaží navázat užší spolupráci tam, kde se to jinak nedaří: „Takže na začátku to vedu tak, že jasně, budeme pracovat na tom, co budeme dělat s tím žákem, aby se tak jako chytli a pozvali mě znovu.“ Má ale podporu v kolektivu stálých učitelů, čehož si cení: „A možná je to super tím, že ti učitelé, co mě nějak znají nebo jsou tu delší dobu a už ví, že před nějakým rokem dvěma jsem se do něčeho zapojila a pro ně to bylo nějak přínosný, že si to jako sdílejí a říkají to i těm začínajícím, takže aspoň o to se můžu opřít.“

Podle Emy jsou ZU různí i v tom, o jakou míru podpory si řeknou. Oproti starším učitelům u nich pozoruje, že jsou sice méně sebevědomí, ale zároveň chtějí dokázat, že obstojí: „Pořád mám dojem, že jsou takoví víc individualisti, že by si to sami všechno vyřešili.“ Za ideální vlastnosti u nich považuje především otevřenost, schopnost nebrat se vážně a touhu na sobě pracovat: „Já tu budu mít radši ty lidi, kteří chtějí na sobě pracovat a kteří budou přijímat, že třeba něco se v té třídě může zlepšit nebo na tom jeho přístupu. A taky se mi lépe pracuje s lidmi, kteří se umí zasmát sami sobě, nějak to trochu odlehčit.“ Ema také zmínila zajímavý jev, který se u ní ve škole objevuje, když přijmou vícero ZU: „Mám dojem, že tím, jak jich už je hodně a jak se jim věnujeme trochu segregovaně, jakože je něco jenom pro ně, že jsme je málo včlenili do kolektivu,“ ale zároveň si klade otázku, jak to optimálně nastavit.

Při spolupráci se ZU provází Emu převážně pozitivní emoce, především díky smysluplnosti, kterou v tom vidí: „*Je to pocit takové mojí užitečnosti pro tu školu, že když se to podaří, když ten učitel se fakt dobře začlení – i do toho týmu, i mezi ty žáky – a cítí se tu dobře,*“ zároveň tuto práci vnímá jako obohacující i pro sebe: „*Inspirující nebo inspirativní je to pro mě. Líbí se mi, že je to hodně pestré, tak pestrost, a když je to otevřené nápadům a že to může být ve formě brainstormingu a nápadů.*“ Negativní emoce v ní probouzí nejvíce to, když se spolupráci navázat nedaří, ale říká, že umí energii přesměrovat jinam: „*V tom běhu té školy mi nic jiného než to skousnout, nezbuďte, protože tady je takových dalších učitelů, kteří když chtějí, tak já se budu teda věnovat jim, takže bych to nemusela tak řešit.*“

8.1.3 Iva

„*Určitě jsem vždycky ráda, když přijdou. Od toho tady jsem.*“

Když mě Iva zavedla do své pracovny, okamžitě jsem měla pocit, jako by svět kolem mě zpomalil a že bych měla zpomalit také. To místo bylo jako oáza klidu i přes drobné známky funkčního chaosu. V podobně klidném duchu se neslo celé naše setkání. Když jsem pak s Ivou strávila ještě nějaký čas na doзору, jasně jsem viděla, jak svůj klid umí přenést i na ostatní.

Ivina škola má praxi UU zavedenou a podloženou: „*Je to i tou administrativou podloženo, kdy ten UU měsíčně nějakým způsobem vytváří hlášení k tomu, kam se za ten měsíc posunuli, co se třeba daří, co ne, takže to si myslím, že je hezky ošetřeno,*“ přičemž tato spolupráce UU a ZU trvá celý školní rok. Mezi učiteli a celým ŠPP probíhá pravidelná interakce: „*Nejenom ti UU, ale všichni učitelé – každý měsíc nám za ten měsíc dělají takový přehled toho, co v té třídě je za jakékoliv potíže a my to vlastně na tom ŠPP probíráme, třeba si i zveme ty učitele nebo oni přicházejí sami, a řešíme tu situaci, ať už se jedná o dítě, o rodiče, o kolektiv, takže to tak máme,*“ takže je možné poměrně brzy zajistit případnou pomoc v náročnějších situacích.

Když na školu nastupuje ZU, Iva je tu pro něj v roli průvodce, kdy má zároveň příležitost dobře informovat o svých službách i nabídce: „*Hned, když sem ten ZU přichází, tak v tom červnu, kdy podepisuje smlouvu, tak jsem s nimi měla taky pohovor, ve smyslu, že jsem je provedla po škole, ukazovala jsem jim, kde je co, co dělám já, s čím vším za mnou mohou přijít, jaké jsou možnosti, takže ta informovanost těch ZU rozhodně je,*“ a její nabídka je široká. Nabízí konzultace, naslechy, pomoc s konkrétní zakázkou v metodické i emoční

rovině. Zvláštní důraz Iva klade na duševní hygienu pro učitele: „*Oni to vědí, nabízím i psychohygienu společnou, takže nějakou relaxaci, ale můžou samozřejmě i na individuál.*“

Ve své praxi Iva pozoruje čím dál tím vyšší nároky na učitele spojené nejen s administrativou, ale i celkovým společenským vnímáním učitelů, které se podle ní v průběhu času zhoršuje: „*Protože si uvědomujeme, že fakt je to náročné a spousta těch rodičů, když vidí ZU, tak mu to dávají i najevo. A to je smutný.*“ ZU se na Ivu v nejrůznějších situacích, například co se týče práce se třídou a pravidly, v čemž se cítí jistá: „*Já to opravdu driluju vždycky v tom komunitním kruhu, jaká pravidla v tom kruhu máme, abychom si to zvědomili a používali to,*“ ojedinelé není ani poskytování podpory při jednání s rodiči: „*Ta loňská paní učitelka mě o to požádala, jestli bych mohla přijít na ty třídní schůzky a jestli bych jí mohla nějakým způsobem pomoci. A není problém.*“

U ZU Iva nevnímá konkrétní vlastnosti, kterými by se lišili od služebně starších kolegů. Zdůrazňuje to, že každý se projevuje individuálně: „*Je rozdíl v té osobnosti, samozřejmě. Když vezmu tu loňskou ZU, tak ta byla taková opravdu hr do všeho a otevřená a musím říct, že se obrací opravdu ve všech možných důvodech, zatímco ta, co je tu letos nová, tak je vidět, že je to hrozně pomaloučku, polehoučku. Nevyvíjím tlak, je to na každém.*“ Za vlastnosti, které jsou u ZU ideální, považuje především vztah k dětem, důslednost a otevřenost ke spolupráci: „*Aby prostě se nebál přicházet opravdu s čímkoliv, i když mu to přijde, že je to třeba banalita, nebo že si to musí vyřešit sám,*“ z těch nevhodných zmiňuje necitlivost k potřebám dětí a nemotivovanost být učitelem: „*Tam není vnitřní potřeba, ale jsou to mnohdy ti, kteří někde vyhořeli nebo neuspěli.*“

Iva má ze spolupráce se ZU příjemné pocity, především díky pozitivním zkušenostem: „*Určitě jsem vždycky ráda, když přijdou. Od toho tady jsem.*“ Přiznává však, že ne vždy se spolupráce vydaří a nároky kladené na ZU mohou vyústit i v jejich odchod: „*Tam to fakt nešlo. Ale naštěstí paní učitelka vyhodnotila, že si dá odpočinek, že si dá pauzu, že prostě na to nemá. Sama vyhodnotila, že na to nemá sílu,*“ nicméně i to považuje za součást své práce a je potřeba to podle ní přijmout: „*Ale říkám, je to zkušenost taky. Sice negativní, ale je. Prostě ne každý je stavěný na to, aby prostě s tak velkou třídou pracoval, fungoval.*“ Při shrnutí svých dojmů a zkušeností je však Iva spokojená: „*Jo, myslím, že to funguje fakt hezky,*“ za nejdůležitější pilíř při práci se ZU považuje především komunikaci: „*Hlavně otevřená komunikace, ta nabídka těch služeb, hned to seznámení od začátku, aby ten člověk netápal v té škole a nehledal, na koho se může obrátit, aby věděl, že tam prostě je ten člověk, za kterým může přijít s čímkoliv a že chyby děláme všichni a je to normální a*

běžné a že chybami se učíme, že nás to posouvá, takže odstranit a vypustit nějaký strach v tomhle ohledu. A prostě opravdu nabídnout tu pomocnou ruku a být k dispozici a vím, že to nejde vždycky hned.“

8.1.4 Olga

„Člověk musí hodně hledat nějakou svoji vlastní cestu, což není vždycky jednoduché, protože někdy to zabírá a jindy to nezabírá.“

Rozhovor s Olgou byl ze všech nejkratší, protože Olga je na škole „jen“ na půl úvazku. Zpětně si uvědomuji, že to je znát i na formě její výpovědi, když to mohu porovnat s ostatními rozhovory. Bylo vidět, že se snaží pokrýt potřeby své školy, ale že není možné zvládat všechno. I tak jsem ale ráda, že si v tom všem našla čas sdílet své zkušenosti, kterých je sice méně, ale na kvalitě jim to rozhodně neubírá.

Ve škole u Olgy ZU nemají oficiálně podporu u UU, protože taková funkce tu zřizována není. Ostatní kolegové tu tak jsou spíše v rolích rádců než průvodců: *„Spíš je to takové obecné. když třeba s něčím konkrétním potřebují pomoci. Je to hodně v kabinetech, že tam mají ty zkušenější kolegy, takže to řeší tam.“* Olga chválí i přístup vedení k ZU: *„A myslím si, že tam mají i hodně teď podporu z vedení. Jak se nám to teď změnilo, tak rovnou řekl pan ředitel, že to prostě chce mít všechno otevřeně. Cokoliv se nebude líbit, tak přijít,“* i když uznává, že pro ZU nemusí být vždy snadné se rozhodnout, proto někdy Olga funguje jako mezičlánek: *„Někdy se ti ZU bojí přijít a třeba přijdou za mnou, a já to můžu buď s tím vedením řešit, nebo je podpořit v tom, aby se nebáli.“*

Olga se se ZU setkává na prvních poradách v přípravném týdnu, ale uznává, že takové seznámení je hektické, takže k němu opětovně dochází i neformální cestou a rovnou nabízí své služby: *„On je představený, seznámíme se, nebo potom jak se tu potkáváme – my se tu hodně potkáváme – tak si znovu podáme ruku, normálně se představím. A nabídnu, že kdyby byly nějaké potíže nebo cokoliv, nebo kdyby toho na toho člověka bylo hodně, tak že kdykoliv může přijít.“* Nabídka je obecná, protože má zkušenosti spíše s tím, že řeší problémy teď a tady: *„Většinou je to o tom, že řeší něco za pochodu, jsou to spíš takový ty teď a tady, aktuálně potřebují něco řešit s dítětem nebo aktuálně se něco stalo ve třídě a mají třeba nějaký špatný pocit,“* ale chválí si, že v těchto situacích se na ní ZU skutečně obrací: *„Řekla bych, že učitelé jsou teď zvyklí na školního psychologa a chodí. Je fakt, že ti ZU chodí víc. Když to tak vezmu, tak fakt chodí častěji.“*

Co se týče nejčastějších problémů, se kterými se Olga u ZU setkává, jedná se především o zvládnutí vysokých nároků z hlediska hledání optimálního přístupu k žákům tak, aby se v tom ZU cítil dobře: „*Je to takové o tom přístupu k tomu dítěti. Přejde s tím, jak má třeba něco tomu dítěti říct, aby mu neublížil nebo aby se ta práce zlepšila.*“ Často řeší také situace ohledně kázně. Důležitá podle ní je podpora sebevědomí ZU, aby se nebáli jít do tříd: „*Určitě nějakou podporu v sebevědomí. I když vás to otrká brzy, protože člověk musí, ty stresové situace zažívá hned od začátku, ale pořád je tam ta tréma...*“

Právě nižší sebevědomí je podle Olgy to, čím se ZU odlišují od zkušenějších kolegů. Vnímá je ale jako otevřenější a více partnerské ve vztahu k dětem, což je pro ni velké pozitivum: „*Ty děti k nim tíhnou víc, protože jsou mladší, jsou jim bliž a třeba jsou i ochotnější se o některých věcech bavit víc než ti zkušenější. A důležité je nebát se před těmi dětmi uznat chybu, což právě tady u nich vidím a moc se mi to líbí,*“ a tyto vlastnosti jsou pro ni zároveň vlastnostmi pro ideálního ZU ještě společně s respektem: „*Že bere i to, že to dítě může o některé věci vědět víc než on a sleduje, jak to na to dítě působí, snaží se vymyslet ten způsob toho předávání té výuky tak, aby to dítě zaujal,*“ co se týče negativních vlastností, žádné ji nenapadly, protože zatím nemá žádnou vyloženě negativní zkušenost, ačkoliv má i nějaké méně příjemné: „*Ta ZU půlce žáků říkala jménem, půlce příjmením, takový fakt začátečnický věci. My jsme to i pak probíraly spolu a nebyl to úplně příjemný rozhovor, protože člověk se bojí, aby to ten druhý nevzal špatně a dopadlo to nějakým způsobem jako na úrodnou půdu... Nějaký určitý zlepšení tam bylo. Ale ne moc.*“

Olga je tedy se spoluprací se ZU spokojená, nicméně umí si představit, že by nabídka pro ně mohla být i o stupeň výš a efektivnější v jejich procesu adaptace: „*Kdyby se to těm ZU nabídlo hned a byli by zvyklí na taková setkávání jako podpůrné skupiny, tak by to pomohlo.*“

8.1.5 Uma

„*Myslím, že ta emoční podpora je u psychologa obecně taková nejuniverzálnější, protože už jen to, že se v tom zaangažujeme, člověka podpoří, že na to není sám.*“

Uma během našeho setkání působila jako pragmatická žena. I z jejích výpovědí bylo zřejmé, že k věcem i skrze pohled psychologičky přistupuje tak, jak jsou. To vůbec neznamená, že by se nesnažila o pozitivní přístup a maximální podporu. Svou energii investuje tam, kde vidí potenciál, a nesnaží se lámat věci přes koleno.

U Umy na škole není zavedena praxe UU, ale ZU zde má podporu u svých kolegů: *„Ale zase to není tak, že by ten ZU byl hozenej do vody a at' si tu sám plave. Ti kolegové ho vezmou mezi sebe. I kdyby jen tím, že bude s někým v kabinetu.“* Co se týče vedení, hlavní výhodu vidí Uma v tom, že je otevřené v tom, že učitelům dává svobodu v tom, jak chtějí učit: *„Pokud někdo nechce dělat vyloženě psi kusy, tak si v podstatě může učit, jak chce. Myslím, že ti učitelé v tom můžou dobře dýchat a víc ukázat, co v nich je.“*

Seznamování ZU s ostatními ve škole, ŠP nevyjímaje, probíhá v přípravném týdnu: *„Během toho přípravného týdne se taková příležitost na seznámení vždycky najde. Ale ne že bych na ně nějak tlačila. Prostě jim dám nabídku a je na nich, jestli ji využijí,“* systematickou spolupráci s nimi nenavazuje: *„Oni toho mají fakt hodně a nařizovat jim ještě nějakou práci se mnou by mi nepřišlo efektivní. Jak jsem řekla, tu nabídku mají,“* a i když uznává, že nároky na zapamatování si všech faktů jsou zpočátku vysoké, spoléhá na reputaci, kterou má ve sborovnách: *„A tak trochu doufám, že mi ostatní učitelé dělají trochu reklamu. Protože jsou tací, kteří za mnou chodí a říkají mi, že jim to pomáhá. Takže když to pak sdílí s těmi ZU, tak se třeba taky můžou odhodlat a přijít za mnou.“*

ZU se na Umu obrací především v otázkách přístupu k žákům: *„Nejčastěji chtějí poradit, jak s těmi žáky jednat, co vyzkoušet a tak. Jak řešit ty věci, které se přímo nedotýkají té vzdělávací části, ale spíše toho procesu komunikace,“* a zmiňuje i kázeňské problémy. Důležité je pro ni ZU především emočně podpořit: *„Já myslím, že to je všechno propojené. Samozřejmě potřebuji podpořit i emočně,“* a poskytnout jim příležitost pro duševní hygienu: *„Víte, já jsem toho názoru, že učitel musí být v pohodě sám o sobě a se sebou, aby mohl být v pohodě ve třídě. Jakmile je vystresovaný a nejistý, tak to ty děti poznají a pak to tam má prostě hrozně těžký, protože je z toho ještě víc vystresovaný a je to jeden začarovaný kruh.“* Pomáhá jim také v rámci přípravy na schůzky s rodiči: *„Když se řeší řekneme problémové dítě, tak někdy k tomu mám nějakou poznámku, někdy si řeknou sami po skončení porady, jestli by to se mnou mohli probrat, což se u těch ZU stává víc a chtějí to probrat podrobněji“*

Podle Umy je rozdíl mezi zkušenými učiteli a těmi ZU, kteří podle ní mají vícero dobrých vlastností: *„Ti mladší jsou asi obecně otevřenější, někteří nadšení se zajímají o spoustu věcí i z hlediska té nějaké emoční podpory žáků. Jsou svobodnější, chtějí si více jít za svým,“* zároveň jsou na ně ale kladeny vyšší nároky: *„Mladí, kteří do toho takhle vpadnou, musí být fakt dost odolní.“*

Vedle odolnosti jsou ideálními vlastnostmi u ZU podle Umy otevřenost, vztah k dětem a touha se dál rozvíjet: „*Baví mě ta práce, když chtějí nějakým způsobem zlepšit ten vztah se žáky a když chtějí nějakým pracovat na sobě,*“ naopak negativní zkušenost má s těmi, co se spolupráci s ostatními brání: „*Není mi příjemný ani styl ,všechno zvládnou sám*“.

Spolupráci se ZU má Uma ráda: „*Připadám si pak víc užitečná systému té školy, když za mnou chodí nejen žáci, což je jen jedna strana barikády, ale i ti učitelé. Ta metafora barikády asi nebyla úplně dobrá. Tady jsme všichni na jedné straně, tak jak to říct jinak? Možná dvě strany téže mince?*“ Díky ní se sama učí novým věcem, což ji obohacuje: „*Když se chtějí učit nebo hledají nějaký zdroj inspirace, je to pro mě taky výzva, protože jsem jenom člověk a na všechno odpověď neznám, takže se díky nim lecco taky naučím. Mnoho z nich je navíc dobrých v sebereflexi a to, že mě nechají takhle nahlédnout dovnitř, mi dává hodně nejen profesně, ale i lidsky.*“ I když spolupráce není vždy ideální, dokáže najít kompromis: „*Teď spolu prostě tak úzce nespolupracujeme a vzájemně respektujeme, že v tomhle ohledu nejsme na jedné vlně. A já to budu respektovat do té doby, dokud se v té třídě nebude dít něco divného.*“

Negativní zkušenost má také, ale rovnou upozorňuje na to, že takové zkušenosti nejsou časté: „*Spíš mi vadí, když za mnou přijdou s tím, že potřebují pomoc a pak mě nenechají ji poskytnout. Paní učitelka má problém ve třídě, ale nenechá mě jít se tam podívat. Nebo po mně chce, abych jí poradila nějaký nový způsob komunikace se žáky, ale pak se jí nelíbil žádný z mých návrhů, že to je přece moc práce. Ale to je fakt ojedinělé.*“

Uma je s tím, jak je celkově nastavená spolupráce se ZU u ní ve škole, převážně spokojená. Tato spolupráce ji baví, ráda jí věnuje čas: „*Prostě jsem ráda, že na sobě chtějí pracovat. Že jsou otevření. Když takoví jsou, je to příjemná práce, ale ne ve smyslu práce, ale spíše v tom smyslu lidského setkání.*“ Pokud by jim měla něco vzkázat, bylo by to následující: „*Někdy je prostě potřeba do toho skočit po hlavě. Ale zároveň je potřeba odpočívat, nenechat se úplně vyždímat, nebát se říct si o pomoc. Nebát se vedení, nebát se kolegů, nebát se školního psychologa. Nakonec jsme všichni kolegové a chceme tady z těch našich dětí vychovat vzdělané a zodpovědné občany.*“

8.2. Analýza tematických trsů

Tato podkapitola přináší analýzu podle jednotlivých tematických trsů. V rámci výzkumného postupu se postupně vynořilo 5 trsů, o kterých respondentky podaly výpověď:

1. Začínající učitel a další subjekty
2. Osobnost začínajícího učitele
3. Ideální začínající učitel podle školního psychologa
4. Činnost školního psychologa
5. Zkušenost školního psychologa

Tyto trsy vznikly na základě témat, která zaznívala v rozhovorech s našimi respondentkami. V následující části je popisujeme podrobněji, přičemž je dokládáme citacemi z rozhovorů. Ne všechna témata však byla zmíněna všemi respondentkami, navíc nám rozsah této práce neumožňuje uvést všechny výpovědi. Snažíme se tedy o vybrání takových úryvků, které považujeme za nejvýstižnější nebo nejzajímavější v každém tématu. Pro přehled každého tematického trsu je uvedena tabulka, kde křížek symbolizuje zmínku respondentky k danému tématu. V této části nám ještě nejde o interpretaci témat; tu nabídneme v další podkapitole.

8.2.1 Začínající učitel a další subjekty

Tento tematický trs je zde uveden spíše z popisných důvodů pro nastínění situace pro ZU v jednotlivých školách, protože považujeme za nezbytné tuto situaci přiblížit, abychom mohli lépe porozumět dalším trsům. Nicméně i tyto informace byly zjišťovány přímo od respondentek, tudíž jsou nahlíženy optikou ŠP. Těmi dalšími subjekty myslíme osoby, které jsou pro ZU při jejich adaptaci důležité, ale s ohledem na cíle tohoto výzkumu se jimi nezabýváme podrobněji. Pro přehlednost jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3: Začínající učitel a další subjekty

Téma	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Přítomnost uvádějícího učitele	X	X	X	-	-
Přístup vedení k ZU	X	X	-	X	X
Rodiče	X	X	X	X	X

Všem respondentkám byla položena otázka týkající se *přítomnosti UU*, pokud ho nezmínily samy. Ve školách u Anny, Emy i Ivy taková funkce je daná oficiálně, přičemž si

tuto funkci všechny chválí, Ema například říká: „*Mně by to přišlo dobré vždycky, jak jsme velká škola, tak aby se tady vůbec vyznal,*“ Iva chválí způsob nastavení této spolupráce: „*Je to i tou administrativou podloženo, kdy ten UU měsíčně nějakým způsobem vytváří hlášení k tomu, kam se za ten měsíc posunuli, co se třeba daří, co ne, takže to si myslím, že je hezky ošetřeno.*“ U Olgy a Umy taková funkce daná není, nicméně jsou přesvědčeny, že se při adaptaci ZU vždy najde kolega, který se ho ujme, v případě Umy jsou dobře nastavené kolegiální vztahy: „*Ale zase to není tak, že by ten ZU byl hozenej do vody a ať si tu sám plave. Ti kolegové ho vezmou mezi sebe. I kdyby jen tím, že bude s někým v kabinetu,*“ zatímco Olga zdůrazňuje nabídku členů ŠPP: „*Samozřejmě může přijít za výchovnou poradkyní, když potřebuje něco řešit, nebo za mnou.*“

Všechny ŠP kromě Ivy zmiňovaly důležitou úlohu *vedení a jeho přístup k ZU*, který je podle nich velmi pozitivní. Ema mluví především o široké nabídce vzdělávacích aktivit: „*Jako škola nabízíme, ten seberozvoj, vzdělávání a nějaký sdílení s kolegy, mají i navíc to, že jim je nabídnutý mentoring,*“ podle Olgy jsou důležité otevřené dveře: „*A myslím si, že tam mají i hodně teď podporu z vedení. Jak se nám to teď změnilo, tak rovnou řekl pan ředitel, že to prostě chce mít všechno otevřeně. Cokoliv se nebude líbit, tak přijít,*“ Anna dává důraz především na podporu v náročných situacích: „*A je hrozně důležitý, že on za všema pedagogama fakt stojí. On za nimi stojí i před těmi rodiči.*“

Rodiče jsou další osoby, které mají svůj význam pro ZU, protože se s nimi sice nesečkávat často, ale o to to pro ZU bývá náročnější, proto někdy využívají pomoc ŠP. Dobrou praxi má Anna: „*Pro učitele je to míň stresující, když vědí, že tam budu.*“ Uma se podílí spíše v rámci přípravy na setkání s rodiči: „*Někdy si řeknou sami po skončení porady, jestli by to se mnou mohli probrat, což se u těch ZU stává víc a chtějí to probrat podrobněji,*“ podobnou zkušenost má i Ema. Iva cítí u rodičů posun ve vnímání učitelů, především těch začínajících, takže se je snaží podpořit i v této oblasti: „*Protože si uvědomujeme, že fakt je to náročné a spousta těch rodičů, když vidí ZU, tak mu to dávají i najevo. A to je smutný.*“

8.2.2 Osobnost začínajícího učitele

Tematický trs osobnost začínajícího učitele nám dává hlubší vhled do toho, jak jsou ZU vnímány našimi respondentkami. Témata obsažená v tomto trsu jsou uvedena v tabulce 4. Záměrně se tu nezabýváme tím, jaké vlastnosti by ZU podle ŠP měl mít, protože tento tematický trs vypovídá o realitě, nikoliv o ideálech.

Tabulka 4: Osobnost začínajícího učitele

Téma	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Povaha začínajícího učitele	X	X	X	X	X
Třídnictví	X	X	X	X	X
Povědomí o školním psychologovi	X	X	X	-	X

Ohledně tématu *povaha začínajících učitelů* se ŠP vyjadřovaly dvojím způsobem – zatímco některé vnímaly všeobecný rozdíl v povaze ZU oproti zkušenějším učitelům, další zdůrazňovaly spíše individuální povahové rozdíly i mezi jednotlivými ZU. Do této skupiny patří Iva: „*Je rozdíl v té osobnosti, samozřejmě. Když vezmu tu loňskou ZU, tak ta byla taková opravdu hr do všeho a otevřená a musím říct, že se obrací opravdu ve všech možných důvodech, zatímco ta, co je tu letos nová, tak je vidět, že je to hrozně pomaloučku, polehoučku,*“ podobně to vnímá i Anna. Ema, Olga i Uma všeobecně vnímají u ZU nejistotu, kterou však považují za normální: „*Někteří si méně věří, ale to si myslím, že je přirozené, když jsou v nové situaci,*“ (Olga). Podle Emy se ZU snaží být nezávislí: „*Pořád mám dojem, že jsou takoví víc individualisti, že by si to sami všechno vyřešili,*“ zatímco Olga i Uma jako naopak více nakloněné spolupráci. Uma prohlásila: „*Mnoho z nich ještě hledá, jsou i tvárnější, takže ode mě nějaké ty rady nebo tipy lépe přijmou.*“

Téma *třídnictví* se objevilo ve všech rozhovorech. Zatímco na druhém stupni se ZU na některých školách mohou vyhnout, jako je tomu například u Umy: „*ZU navíc na druhém stupni nezatěžujeme třídnictvím, takže se mohou aklimatizovat coby učitelé a až třeba další rok řešit třídnictví,*“ a podobně jsou na tom i školy Olgy a Emy, učitelé prvního stupně ho většinou dostanou, což jasně říká právě Ema: „*Ono na tom prvním stupni to mají vždycky,*“ a to s sebou nese zvýšené nároky, jak si uvědomuje i Anna: „*A pak ten třídni, ten má ještě nabalenou ještě zodpovědnost za ten kolektiv.*“ U Emy je třídnictví podstatné téma, protože s netřídními učiteli pracuje mnohem méně: „*Když je to začínající učitel, ale nemá to třídnictví, tak o něm vím minimálně. Nebo spíš to není tak, že... Prostě mnohem méně chodí za mnou a mnohem méně i já mám nějakou potřebu je opečovávat nebo zjišťovat, jestli to funguje,*“ a také Iva má kontakt s třídními více zaručený: „*Já na tom 1. stupni vedu preventivní program Druhý krok (program o sociálně emocionálním učení, o emocích, empatii). Takže s těmi učiteli jsem často v kontaktu.*“ I Anna uznává, že práce se třídními ZU a netřídními je odlišná: „*To je taky rozdíl, protože ti netřídní si učí svůj předmět a přijdou kvůli konkrétnímu dítěti nebo kvůli sobě.*“

Posledním tématem zařazeným v tomto trsu bylo téma *povědomí s školním psychologovi*, které ŠP s výjimkou Olgy zmiňovaly. Podle Anny ZU nepřicházejí s vědomím, že se na ŠP mohou obrátit: „*Mně se zdá, že nemají moc představu, s čím by se vlastně mohli na mě obrátit,*“ a stejný názor sdílí i Ema: „*Mám pořád pocit, že tam je spousta bariér. Že to není tak, že by si řekli, že to je super, že kvůli tomu, tomu a tomu můžu za školním psychologem, že by jim to nějak naskakovalo, tak to mám pocit, že ne,*“ zatímco Iva pozoruje zlepšování této situace: „*Jedna ZU, ta mi už hlásila, že ví, že nějaká její známá ŠP byla u mě na praxi v nějakém předchozím roce, takže už něco věděla. Za to jsem ráda.*“ Uma doufá, že se jedná o všeobecný trend: „*Naštěstí se snad všeobecně boří to tabu, mizí názor, že k psychologovi může jít jen ‚blázen‘. Žáci to pochopili, rodiče to chápou a ti učitelé už to tak taky berou.*“

8.2.3 Ideální začínající učitel

Na rozdíl od předchozího trsu nám tento znázorňuje, jací by měli ZU být podle ŠP, vychází tedy hlavně z přání ŠP, jaký by měl být v ideálním případě. Tím nechceme říct, že v rámci těchto témat respondentky nevycházely ze svých reálných zkušeností, protože právě na nich se názor na ideálního ZU vytvářel. Témata z tohoto trsu jsou znázorněna v tabulce 5.

Tabulka 5: Ideální začínající učitel

Téma	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Žádoucí vlastnosti	X	X	X	X	X
Nevhodné vlastnosti	X	X	X	-	X

Ze *žádoucích vlastností* je jednoznačně nejžádanější otevřenost ve smyslu otevřenosti ke spolupráci, novým přístupům, radám od kolegů i ochotě nechat si pomoci v případě náročnějších situací. V těchto podobách se napříč rozhovory otevřenost objevila celkem jedenáctkrát. Iva si otevřenost představuje například takto: „*Aby prostě se nebál přicházet opravdu s čímkoliv, i když mu to přijde, že je to třeba banalita, nebo že si to musí vyřešit sám,*“ Olga ji vztahuje i k žákům: „*Asi tedy být otevřený a nebát se. A důležité je nebát se před těmi dětmi uznat chybu.*“ Celkem sedmkrát zazněl také požadavek na to, aby ZU měl pozitivní vztah k dětem, což bylo první, co napadlo Ivu: „*Určitě aby měl rád děti!*“ Respondentky by si také přály, aby se ZU chtěl dále rozvíjet, na to kladla důraz především Ema: „*Já tu budu mít radši ty lidi, kteří chtějí na sobě pracovat a kteří budou přijímat, že třeba něco se v té třídě může zlepšit nebo na tom jeho přístupu,*“ a stejný požadavek zazněl

i u Anny a Umy. Olga, Ema a Anna také zmiňovaly, že důležité je, aby se učitel nebral příliš vážně, ale byl i pohodový, což vyjádřila hezky Anna: „*Možná se necítit jako ta důležitá učitelka, ale spíš ten partnerský přístup mi přijde dobrý.*“ Ema oproti ostatním zmínila ještě informovanost ZU o službách ŠP: „*Takže to je takové, že by se mi s tím lépe pracovalo, kdyby rovnou věděli,*“ Iva zase přispěla s požadavkem na důslednost ve smyslu dodržování pravidel ve třídě: „*Ale je to o tom, že je třeba, aby ten učitel byl důsledný.*“

K tématu *nevhodné vlastnosti* se vyjádřily všechny ŠP kromě Olgy: „*Já jsem se asi nesešla s žádnými špatnými, nemám špatnou zkušenost.*“ Ostatní nejčastěji zmiňovaly, že není dobrý ZU individualista, nejvíce to vadí Anně: „*Není dobrý si být tak jako na tom svém písečku,*“ a v podobném duchu se vyjádřila i Uma: „*Není mi příjemný ani styl „všechno zvládnou sám.*“ Iva s Emou zmiňují i necitlivost vůči dětem a jejich rozmanitosti: „*Aby ty děti třeba zaškatulkovala,*“ (Ema), Iva pak přidává na seznam nemotivovanost k učitelství: „*Tam není vnitřní potřeba, ale jsou to mnohdy ti, kteří někde vyhořeli nebo neuspěli.*“

8.2.4 Činnost školního psychologa

V tomto tematickém trsu se objevují témata, která se přímo dotýkají toho, jak probíhá interakce mezi ŠP a ZU. V tabulce 6 je znázorněno, jaká témata respondentky řeší. Na tomto místě se chceme vyhnout hodnotícím soudům, které respondentky vynášely, protože se jim podrobněji věnujeme až v následující podkapitole.

Tabulka 6: Činnost školního psychologa

Téma	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Vlastní aktivita	X	X	X	X	X
Formy spolupráce	X	X	X	X	X
Problémy, které řeší začínající učitelé	X	X	X	X	X

Do kategorie *vlastní aktivita* byla zařazena dvě podtémata. Tím prvním byl způsob seznámení se ŠP, který se liší pouze u Ivy, která se s nimi seznamuje předtím, než nastoupí: „*Hned, když sem ten ZU přichází, tak v to červnu, kdy podepisuje smlouvu, tak jsem s nimi měla taky pohovor, ve smyslu, že jsem je provedla po škole, ukazovala jsem jim, kde je co, co dělám já, s čím vším za mnou mohou přijít, jaké jsou možnosti.*“ Ostatní ŠP se seznamují se ZU na poradě, která probíhá v přípravném týdnu (na konci srpna), kdy je oficiální se všemi a většinou pak proběhne ještě méně formální seznámení za pochodu, jak dokládá Olga: „*On je představený, seznámíme se, nebo potom jak se tu potkáváme – my se tu hodně*

potkáváme – tak si znovu podáme ruku, normálně se představím.“ Dále nás zajímalo, jak ŠP prezentují svou nabídku pro ZU. Podle Anny musí ŠP jasně říct, jaká je jeho úloha ve škole: *„Nabízet ten prostor se o tom bavit, aby ten člověk věděl, že to je něco normálního, součást mojí práce, že nebude nějak obtěžovat, že tu jsem i pro to. Na tom má ŠP podíl, že to musí explicitně říct. Tohle. Nabízet, povídat si i normálně, navázat vztah, potom nabízet, opakovaně se ptát, jak to v té třídě jde, nabízet, že se přijdu podívat na náslech do hodiny a vždycky zdůrazňuji, že se nejdu podívat, jak učitel učí, ale jak ta třída funguje, jak jim to spolu jde,*“ o čemž přemýšlí i Ema: *„Přemýšlím, ale já to tak u těch začínajících fakt nemám. A přemýšlím, čím to je. Třeba to stačí víc pojmenovat na začátku, že můžou chodit i kvůli tomu, s pocítama.*“ Olgy nabídka je spíše všeobecnější: *„Nabídnu, že kdyby byly nějaké potíže nebo cokoliv, nebo kdyby toho na toho člověka bylo hodně, tak že kdykoliv může přijít.*“ Všechny respondentky se shodují, že je potřeba říct, že ŠP není ve škole jen pro žáky, proto to Uma říká i ZU: *„Vysvětlím, v čem spočívá moje úloha ve škole a že tam rozhodně nejsem jen pro žáky, ale taky pro ně a že se na mě můžou kdykoliv obrátit.*“

Téma *formy spolupráce* vypovídá o tom, jak konkrétně spolupráce probíhá. Nejčastější odpovědí byla emoční podpora ZU, o které mluvily všechny respondentky a objevovala se i opakovaně v různých podobách, celkem sedmáctkrát. Že je tento druh podpory základ, říká Ema: *„Ale ono to vždycky začíná sdílením nějakých emocí,*“ souhlasí s ní i Uma: *„Myslím, že ta emoční podpora je u psychologa obecně taková nejuniverzálnější, protože už jen to, že se v tom zaangažujeme, člověka podpoří, že na to není sám,*“ a stejný názor sdílí Anna: *„A vlastně si prvně uvědomit ty svoje emoce a pocity vůči tomu dítěti. To je, myslím, kolikrát větší pomoc než radit, co s tím dítětem. Tak jako pomoci se zorientovat sám v sobě.*“ Neméně důležitá je i metodická podpora. Tento pojem zastřešuje mnoho různých aktivit, které ŠP nabízejí, například u Emy je to následující: *„Takže to chodí hodně pro inspiraci. Vyloženě jim třeba nabídnu nějakou aktivitu, povím jim o tom, dám jim materiály, povíme si, jak by se to mělo vést a co je cílem. A oni to vyzkouší,*“ u Olgy jde často o přístup k žákům: *„Řešíme, když se jim s něčím svěří, tak ten přístup k tomu dítěti, jak třeba s tou informací pracovat, na koho to dítě odkázat dál, jestli to řešit s rodiči nebo ne, jestli to má řešit ten učitel nebo třídní učitel.*“ Olga asi nejméně rozlišovala mezi metodickou a emoční podporou, důležitá je pro ni podpora jako celek v náhle vzniklých situacích: *„Většinou je to o tom, že řeší něco za pochodu, jsou to spíš takový ty teď a tady, aktuálně potřebují něco řešit s dítětem nebo aktuálně se něco stalo ve třídě a mají třeba nějaký špatný pocit.*“ ŠP dále zmiňovaly práci se třídami, nabídku hospitací a konkrétní zakázky. Podle

Umy je navíc důležitá i péče o vlastní psychiku, na čemž se shoduje s Ivou: „*Oni to vědí, nabízím i psychohygienu společnou, takže nějakou relaxaci, ale můžou samozřejmě i na individuál.*“

Specifickým tématem byly *problémy začínajících učitelů* neboli s čím se nejčastěji potýkají při zahájení své učitelské kariéry očima ŠP. Z hlediska těch metodických doporučení je to často o přístupu k žákům, což již výše dokládáme úryvkem z rozhovoru s Olgou, ale zmiňuje to i Uma: „*Nejčastěji chtějí poradit, jak s těmi žáky jednat, co vyzkoušet a tak. Jak řešit ty věci, které se přímo nedotýkají té vzdělávací části, ale spíše toho procesu komunikace.*“ Respondentky zmiňovaly obtíže z hlediska vysokých nároků, které jsou na ZU kladeny, což zejména loni pocítili ZU u Ivy: „*Protože ona byla nová, ještě dostala hned třídnictví, a ještě distanční výuka! Takže myslím, že těch nároků na ni byla spousta,*“ a Anna to také považuje za důležité téma: „*Ale opravdu, jak to člověk vidí, co ti učitelé mají za nároky, za zodpovědnost za ty děti, že to je fakt s podivem, že to dělají. A že mnozí dávají do toho víc, než musí,*“ což spojuje i s vyšší mírou únavy ZU. Podle Olgy a Umy se ZU potýkají více i s kázeňskými obtížemi u žáků, Olga by ZU navíc ráda podpořila v oblasti sebevědomí.

8.2.5 Zkušenost školního psychologa

Tematický trs *zkušenost školního psychologa* je asi ten nejpodstatnější pro celý náš výzkum, protože skrze výpovědi respondentek pojednává o tom, jaká je zkušenost s poskytováním opory pro ZU. Zajímalo nás především, jaké je to pro ně, kde se cítí silné a kde naopak cítí určité limity nebo zábrany. Třebaže i předchozí tematické trsy jsou důležité a pro pochopení zkušenosti ŠP nepostradatelné (a mezi řádky tyto zkušenosti odkrývají), až tento nám poskytuje náhled do jedinečného prožívání ŠP. Tabulka 7 odhaluje témata tohoto trsu.

Tabulka 7: Zkušenost školního psychologa

Téma	Anna	Ema	Iva	Olga	Uma
Pozitivní zkušenost	X	X	X	X	X
Pozitivní emoce	X	X	X	X	X
Negativní zkušenost	X	X	X	X	X
Negativní emoce	X	X	X	-	X

Na první pohled se může zdát nelogické rozdělovat *zkušenost* a *emoce*. V rámci analýzy rozhovorů nám však intuitivně přišlo důležité je rozlišovat, třebaže toto rozlišení bylo někdy jasné, jindy byla hranice méně ostrá. Je vcelku jasné, že pozitivní emoce budou

vycházet z pozitivních zkušeností a podobně to bude i s těmi negativními. Na rozdíl od přechozí podkapitoly nám tentokrát jde primárně o zachycení hodnocení ŠP.

Pozitivní zkušenost převažovala nad negativní napříč všemi rozhovory a všechny respondentky zmínily nějakou konkrétní. Například pro Annu byla důležitá následující zkušenost: „*Teď zrovna tady jednu takovou paní učitelku máme, která přišla nová po škole, a přišla vyloženě s tím, že by si chtěla povídat o tom, jaký to pro ni je takhle začínat a učit svoje první skupiny dětí, domluvily jsme se prostě, že jednou za měsíc přijde a že to tak jako povšechně probereme, jestli všechno v pohodě, nebo jestli na něco naráží, to se mi strašně líbí,*“ Ema zmiňuje jinou: „*Takže i tahle úplně začínající učitelka jela (na adaptační kurz) a bylo to úplně super. I pro mě, že jsem ji lépe poznala. Ty děti na ni reagovaly skvěle, ona to měla zvládnuté. Jenom třeba jsem jí pomohla, aby to nebylo jen o těch hrách, ale o té reflexi.*“ Iva má pozitivní zkušenost i co se týče jednání s rodiči: „*Ta loňská paní učitelka mě o to požádala, jestli bych mohla přijít na ty třídní schůzky a jestli bych jí mohla nějakým způsobem pomoci. A není problém.*“ Olga popsala zkušenost s prací se třídou: „*ZU většinou přijdou, když mají nějaké potíže, nebo když se něco fakt děje. S jednou paní učitelkou jsme řešily krádeže ve třetí třídě. Ztrácely se drobné věci, takže jsme udělaly kolečko s tou paní učitelkou i s těmi dětmi a povídaly jsme si o tom, ale už se to tam neděje. Někdy jde jen o to to tam otevřít a probrat,*“ Uma vnímá i rozvoj sebe samé: „*Když se chtějí učit nebo hledají nějaký zdroj inspirace, je to pro mě taky výzva, protože jsem jenom člověk a na všechno odpověď neznám, takže se díky nim leccos taky naučím.*“

Pozitivní emoce zaznívaly také často vzhledem k tomu, jak časté byly pozitivní zkušenosti. Annu nejvíce provází pocit smysluplnosti: „*Já to mám strašně ráda. Já se v tu chvíli cítím smysluplně a potřebně,*“ Ema to vnímá podobně, když se ZU dobře začlení: „*Tak to mi přijde takový pro mě hodně příjemný, když vidím, že jsem tomu mohla třeba i já pomoci, že jsem tomu mohla být nápomocná trošičku, aby se tu cítili dobře,*“ a stejně tak i Iva: „*Určitě jsem vždycky ráda, když přijdou. Od toho tady jsem. Můžou přijít s čímkoliv. Já pomůžu, nehodnotím, neodsuzuju. Já říkám, že raději něco navíc, raději se zeptat zbytečně, poradit, než to nějakým způsobem blbě vyhodnotit,*“ s čímž souzní i Olga: „*Já z toho mám dobrý pocit, když přijdou, protože jsem tu i pro ně. Jak pro děti, tak pro ně, i pro rodiče.*“ Také Uma se cítí se ZU většinou dobře: „*Prostě jsem ráda, že na sobě chtějí pracovat. Že jsou otevření. Když takoví jsou, je to příjemná práce, ale ne ve smyslu práce, ale spíše v tom smyslu lidského setkání.*“

Bohužel mají ŠP i *negativní zkušenost*. A i když je to ve srovnání s těmi pozitivními v menší míře a u některých ŠP je to ojedinělé, je třeba je zmínit. Anna cítí, že nemá cenu se snažit tam, kde o to není zájem: „*Nezapadá nám sem někdo, kdo si prostě nenechá poradit. Důležité je to pochopení, ale u ní cítím takové zavřené dveře. Tak se snažím tak jako neformálně, ale ne na sílu, to nemá smysl,*“ zatímco podle Emy ani zájem nemusí být vždy znamením efektivní spolupráce: „*A jsem si říkala, že vlastně jsme si s ní povídaly docela často, protože na druhou stranu ke mně chodila, ale nějak jsem tam nevnímala, že by to padalo na úrodnou půdu, takže to pro mě není vůbec... To je asi to nejnáročnější,*“ což vnímá i Olga: „*Když jsem pak byla na těch násleších, tak tam bylo tolik i těch pedagogických chyb... Půlce říkala jménem, půlce příjmením, takový fakt začátečnický věci. My jsme to i pak probíraly spolu a nebyl to úplně příjemný rozhovor, protože člověk se bojí, aby to ten druhý nevzal špatně a dopadlo to nějakým způsobem jako na úrodnou půdu... Nějaký určitý zlepšení tam bylo. Ale ne moc,*“ a další, kdo s tímto „bojuje“, je Uma: „*Nebo po mně chce, abych jí poradila nějaký nový způsob komunikace se žáky, ale pak se jí nelibil žádný z mých návrhů, že to je přece moc práce. Ale to je fakt ojedinělé.*“ Iva se naopak učí negativní zkušenosti přijímat: „*Ale říkám, je to zkušenost taky. Sice negativní, ale je. Prostě ne každý je stavěný na to, aby prostě s tak velkou třídou pracoval, fungoval.*“

Co se týče negativních emocí, Anna nejhůře snáší bezmoc, když se snaží ZU pomoci: „*To bylo i pro mě frustrující, protože ti kluci šli ovlivnit jen částečně.*“ Ema přiznává, že se dostala i do situace, kdy byla situace s učitelem bezvýchodná: „*V některých těch situacích už to dojde do bodu, kdy si říkám, že nestojím za tím učitelem, že vidím, že se to nikam nepohne a jsem spíš na straně těch dětí nebo toho dítěte, když vidím, že se tím tak moc trápí.*“ Ivě má negativní zkušenost se ZU, která nebyla důsledná ohledně pravidel: „*Tam to byla taková rozbředlost, tam nebyly hranice, nefungovala pravidla, a to jsme vnímaly i my s tou metodickou prevencí, že v momentě, kdy jsme s nimi pracovaly, tak byli schopní se soustředit, pracovat, byl tam klid.*“ Uma se někdy potýká s tím, že nedostane příležitost pro poskytnutí opory: „*Spíš mi vadí, když za mnou přijdou s tím, že potřebují pomoc a pak mě nenechají ji poskytnout.*“ Pouze Olga nezmínila žádné konkrétní negativní emoce ve spojitosti se ZU, ale vyjadřovala spíše nespokojenost s tím, že nemá prostor se ZU věnovat více.

8.3. Interpretace výsledků

Na tomto místě bychom rádi interpretovali výsledky analýzy. Považujeme však za nutné upozornit na to, že tato interpretace je subjektivní – ovlivněná zkušeností a nahlížením výzkumníka. Z toho důvodu je kapitola 5.1 věnována vlastní reflexi. Tento postup je v IPA doporučován, reflektovaná subjektivita je vítána. Dle Řiháčka et al. (2013) je: „*Zkušenost v rámci IPA „konstruována“ jako výsledek společného sdílení výzkumníka a participanta.*“

Protože je však primárně důležité pochopit prožívání participantů, tedy našich respondentek, zařazujeme naši subjektivní interpretaci zvláště, abychom ji zřetelně odlišili. V této kapitole se navíc snažíme porozumět vzájemným vztahům mezi jednotlivými tématy, která vyvstala v průběhu analýzy.

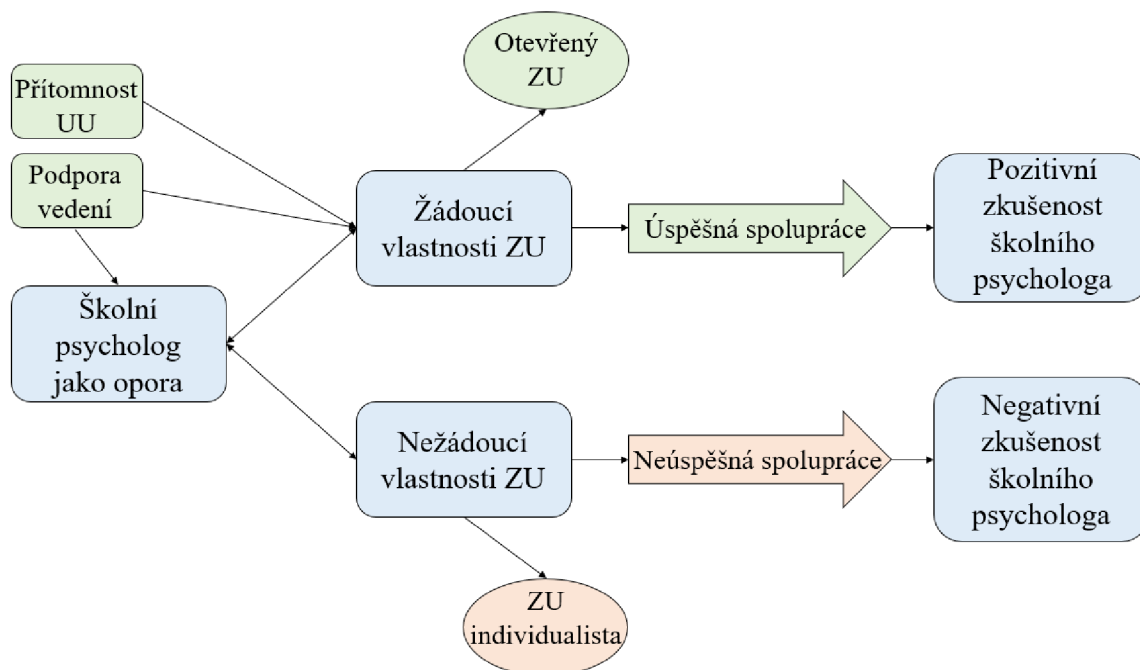
Z hlediska tematického trsu *ZU a další subjekty* se jeví jako velmi důležitá především podpora vedení. Podporující vedení usiluje o dobré začlenění i vztahy ve škole. Podporuje jak ŠP v činnosti, tak i přímo ZU v jejich procesu adaptace, což vnímá velmi pozitivně Olga: „*A navíc my tu máme skvělý tým. Teď máme novou výchovnou poradkyni. Nově se nám taky změnilo vedení. A paní zástupkyně tu dělala výchovného poradce i metodika prevence ještě loni, takže do toho vidí, takže máme velkou podporu, což udělá strašně moc.*“ Jako podpůrné opatření slouží také UU. Tam, kde tato pozice zavedená je, jsou s ní všichni spokojeni, protože je to osoba, na kterou se ZU hodně obrací, jak potvrzuje například Ema: „*Je to příjemnější, když je to někdo, s kým častěji spolupracují.*“

Tematický trs *Osobnost začínajícího učitele a Ideální začínající učitel* se ukazují jako podstatné pro (ne)úspěšnou spolupráci ZU a ŠP. ŠP na základě svých zkušeností popsali ZU tak, jak je znají. Ačkoliv z našeho výzkumu jasně nevyplývá, zda se něčím povaha ZU jako skupiny liší, nebo záleží na povaze každého jedince, kvalitní a efektivní spolupráci vcelku logicky navazují s těmi, kteří se svou povahou blíží povaze ideálního ZU, přičemž nejlépe se jim pracuje s otevřeným ZU, což potvrzuje Anna: „*Hlavně taková ta otevřenost k tomu čerpat ty zkušenosti těch ostatních, protože tady na naší škole fakt můžu říct, že je atmosféra taková kolegiální a přátelská.*“ V protikladu pak stojí ZU, který je individualista a chce zvládnout vše sám, jako říká Uma: „*To jsou taková ti uzavření změně.*“

Se ZU, které ŠP hodnotí jako otevřené, mají ŠP pozitivní zkušenosti, které v ŠP vyvolávají pozitivní emoce. Ne všechny zkušenosti jsou takové, což si připouští Iva: „*Já jsem tu spokojená určitě. Ta práce je pro velmi naplňující, zajímavá, na druhou stranu je strašně hektická a náročná.*“ Někdy může negativní emoci vyvolat i dobrá spolupráce se

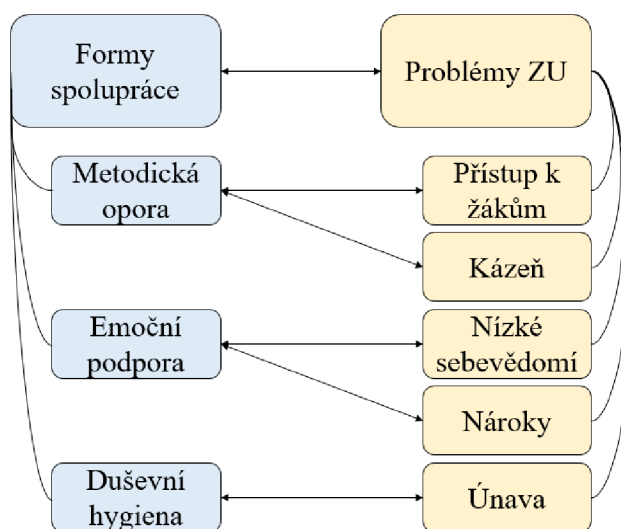
ZU. O této zkušenosti mluví zejména Anna: „Člověk může pomoci omezeně, tak se pak sám cítí bezmocně.“ V našem výzkumu však pozitivní zkušenosti i emoce převažovaly nad negativními. Výsledné schéma interpretace je znázorněno na obrázku 6.

Obrázek 6: Školní psycholog jako opora



Konkrétní možnosti, jak mohou ŠP poskytnout oporu ZU, jsou rozpracovány v tematickém trsu *Činnost školního psychologa*. V rámci analýzy dat vyplynulo, že ŠP na základě svých zkušeností reagují na nejčastější problémy ZU a cíleně jim v těchto oblastech nabízejí služby, které ZU poté využívají, což je znázorněno na obrázku 7.

Obrázek 7: Spolupráce školního psychologa se začínajícím učitelem



9 DISKUZE

Náš původní koncept předpokládal, že školní psychologové jsou významným podpůrným opatřením pro začínající učitele na těch školách, kde působí. Zamýšleli jsme se nad možnostmi systematické spolupráce v rámci adaptačního procesu, dále nad pestrou nabídkou různých služeb, která by mohla být pro začínající učitele specifická ve srovnání s nabídkou pro běžné učitele. Vedle konzultačních činností ohledně konkrétních situací, ať už by se týkaly jednotlivých žáků, skupin žáků, celých kolektivů, ale i vlastního přístupu k nim jsme předpokládali, že školní psychologové nabízejí setkání podpůrná z metodického i emočního hlediska, pořádají pro ně vzdělávací aktivity, poskytují společná setkání pro sdílení a další (viz kapitola 3.2). Také jsme předpokládali, že začínající učitelé budou ve srovnání lépe obeznámeni s funkcí školního psychologa ve škole, díky čemuž se na něj budou obracet častěji a s důvěřivějším postojem, což pozitivně ovlivní jejich další spolupráci se školním psychologem.

Náš výzkum ukázal, že školní psychologové se začínajícím učitelům nevěnují nijak specificky ve smyslu nabídky, pokud tuto nabídku srovnáme s nabídkou pro všechny ostatní učitele, i když školní psychologové připouštějí, že jejich témata mohou být trochu odlišná. Pro školní psychology je nicméně důležité poskytnout podporu jako takovou, k čemuž využívají běžné prostředky, jako jsou konzultace, metodická setkání, náslechy ve třídě, ústní podpora... Záleží také na přístupu začínajícího učitele – pokud je dostatečně otevřený, motivovaný a ochotný naslouchat ostatním (tedy nejen školnímu psychologovi, ale i svým kolegům z řad učitelů), ukazuje se spolupráce mezi začínajícím učitelem a školním psychologem pro školního psychologa jako příjemná, naplňující a smysluplná. Pak u školních psychologů rozhodně převládají pozitivní pocity. Bohužel se neprokázalo, že by začínající učitelé byli ještě před nástupem do školy dobře informovaní o službách školního psychologa, tudíž je nutné, aby při seznamování se začínajícími učiteli školní psychologové dobře vysvětlili, v čem spočívá jejich úloha ve škole, a svou nabídku ještě v průběhu roku opakovali.

V souladu s výzkumem Hanušové et al. (2017) můžeme konstatovat, že školní psycholog je skutečně jedním z podpůrných opatření. Pokud s ním začínající učitel naváže spolupráci, je pravděpodobné, že si ji bude chválit a spíše se na něj příště znovu obrátí. Je

však nutné poznamenat, že Hanušové výzkum se školních psychologů dotýká jen okrajově, tudíž na základě této shody ještě nelze dělat závěry.

Jedním z témat našeho výzkumu bylo také to, s jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji na školního psychologa obrací. V tomto ohledu můžeme nabídnout srovnání s výzkumem Babinského & Rogerse (1998). Témata, která byla zachycena, se týkají především metodické pomoci ohledně individuálních problémů žáků, interakce s ostatními učiteli, záležitosti týkající se administrativy a třídnictví. Ačkoliv náš výzkum není s tímto v rozporu, přece jen musíme konstatovat, že se některé potřeby začínajících učitelů proměnily. Jádro jejich problémů směřuje více k nim samým. Tento posun můžeme naznačit tak, že zatímco u Babinského & Rogerse (1998) se začínající učitelé zabývali tím, jak změnit problémového žáka v neproblémového, dnešní začínající učitelé zajímá spíše to, jak změnit svůj vlastní přístup, aby se problémovým situacím předešlo, případně aby je zvládli dobře vyřešit.

Podobným tématem se zabýval i Dağ (2017), který podrobně zkoumal oblasti, ve kterých se začínající učitelé cítí nejistí a potřebují oporu. Shodu jsme s ním našli zejména v oblasti přístupu k žákům, vysokých nároků v podobě rozmanitosti žáků, plánování výuky a zvládání dokumentace. Dağ (2017) dále upozorňuje i na to, že začínající učitelé potřebují pomoci s plánováním sociálních aktivit pro žáky, organizací výuky a aktivit online a usnadněním výuky pro žáky. Explicitně naopak nezmiňuje potíže se sebevědomím u začínajících učitelů ani kázeňské obtíže, se kterými se naopak naše respondentky setkávají častěji. Nicméně je třeba si uvědomit, že Dağa (2017) zajímalo, v jakých situacích by se začínající učitelé obraceli na svého uvádějícího učitele, pokud by jim někdo takový byl k dispozici. Ačkoliv by to hlavní potřeby začínajících učitelů nemělo nijak zásadně ovlivnit, musíme si klást otázku, zda by začínající učitelé neodpovídali trochu jinak, kdyby přemýšleli o podpoře ze strany školního psychologa.

Shernoff et al. (2016) hledá odpověď na otázku, jaký specifický typ opory může začínajícím učitelům přinést právě školní psycholog. V rámci výzkumu hledali především přínos koučování na začátku učiteléské kariéry. Začínající učitelé si koučink velmi chválili, protože jim mimo psychologických postřehů přinesl i pohled další osoby a cenné informace z pozorování interakce především mezi začínajícími učiteli a jeho žáky. Autoři výzkumu v tomto koučování začínajících učitelů vidí velký potenciál, ale v našich podmínkách, kde školní psycholog není nároková pozice školy (a pokud na škole školní psycholog je, nemá prostor ani čas se takto intenzivně věnovat jednomu učiteli), se jedná o představu poněkud

utopistickou. Pravdou ovšem zůstává, že touha po seberozvoji a práci na sobě samém u začínajících učitelů je u našich školních psycholožek hodnocena kladně a rády v tomto ohledu poskytnou pomocnou ruku.

Dle výzkumu Bahra et al. (2017) školní psychologové věnují zanedbatelné množství času setkávání s učiteli obecně. Když měli toto časové zastoupení kvantifikovat pro výzkum, v průměru jim věnují pouhých 1,2 % času. Dokonce i když přičteme 6,5 % času věnovaného poradenské činnosti (u které ovšem nelze říct, kolik z toho je poradenská činnost *pro učitele*), pořád nejsme ani na 10 %. Jelikož jsme se v našem výzkumu čas strávený s učiteli nepokoušeli vyjádřit čísly, z výpovědí respondentek jsme získali dojem, že by toho času věnovaného učitelům mohlo být přeci jenom více. Nutno ovšem podotknout, že se respondentky shodly, že jejich práce je dost flexibilní a že řeší to, co je zrovna potřeba. Z jejich výpovědí, kde jasně uváděly, že školní psycholog není služba pouze pro žáky, ale i pro učitele, přičemž se tento fakt snaží učitelům opakovat, a pak také z rozsahu jejich zkušeností předpokládáme, že je u nás situace ohledně času věnovaného učitelům, a tím pádem i začínajícím učitelům, přece jenom příznivější.

Zajímavá zjištění učinil ve svém výzkumu Das Chaudhuri (2021) v USA, který se stejně jako my zabýval tím, jak školní psychologové spolupracují se začínajícími a jaká pro ně tato zkušenost je, tudíž si klade stejné otázky jako my v rámci našeho výzkumu. Ohledně charakteristiky začínajících učitelů očima školních psychologů učinil podobné závěry jako my – začínající učitelé bývají otevření, nadšení a optimističtí, ale také zahlcení nároky, což je může činit nejistými. Také se zajímal o to, jakou roli školní psychologové v rámci spolupráce zastávají, přičemž je to nejčastěji role konzultanta ve všech možných oblastech (ne náhodou je školní psycholog součástí školního *poradenského* pracoviště). Školní psycholog ale může být pro začínající učitele i mentorem, a někdy dokonce advokátem v tom smyslu, že u něj začínající učitel nachází zastání při prosazování některých svých práv nebo uspokojování potřeb, protože ostatní osoby (rodiče, jiní učitelé, vedení) na ně mohou nahlížet svrchovaně kvůli nedostatku zkušeností. S tímto tématem přišla i jedna z našich respondentek. Školní psychologové poskytují začínajícím učitelům podporu především v oblasti psychologické a emoční podpory, ale také v oblasti růstu a profesionálního zrání a pomáhají jim cítit se v roli učitele sebevědoměji po všech stránkách. Podobný cíl mají i školní psychologové u nás. Jako hlavní překážku vzájemné spolupráce však Das Chaudhuri (2021) vidí v nedostatku času, který školní psychologové mohou věnovat začínajícím učitelům, zatímco neochota začínajících učitelů není až tak častá, ačkoliv ji také vnímá jako

rozhodující faktor určující kvalitu spolupráce. Tento rozdíl může být dán především tím, že školní psycholog je u nás stále poměrně „nová“ věc, tudíž naši začínající učitelé často nemají povědomí o tom, že se na školního psychologa mohou obrátit.

Limitem celé problematiky vztahů mezi školními psychology a začínajícími učiteli je pak nedostatek zkušeností, respektive nedostatek času pro školní psychology k tomu, aby se věnovali systematické podpoře začínajících učitelů. V tomto ohledu chybí i metodické materiály a doporučení. Vzhledem k tomu, že školní psychologové nejsou ve školách běžnou službou, směřují veškerá doporučení a opatření na podporu začínajících učitelů k jiným subjektům (nejčastěji ředitelům škol), což sice vnímáme jako pozitivní krok, ale přesto je škoda, že si školní psychologové v tomto ohledu musí hledat cestu k začínajícím učitelům sami, protože ti často nevědí, že jim mají jít naproti. Změnu by mohlo přinést další zkoumání této problematiky, které bude potřebné vzhledem k chystané změně financování školních psychologů na školách v rámci podpory této pozice, která by měla vést k tomu, že každá škola bude mít možnost s nějakým školním psychologem spolupracovat (*Asociace školní psychologie*, 2021).

Pro nedostatek zkušeností školních psychologů se začínajícími učiteli se nabízí několik možných vysvětlení. Někteří školní psychologové jsou na této pozici poměrně krátce, tudíž se se začínajícími učiteli na své škole ještě vůbec nemuseli setkat, nebo s ním spolupracují teprve poprvé, tzn. tito začínající učitelé jsou na škole prvním rokem a nemají všechny situace zažité. Další školní psychologové se sice na školách mohli setkat se začínajícími učiteli, ale jejich vzájemná spolupráce nebyla dostatečně intenzivní na to, aby mohli do výzkumu přispět nějakou hlubší zkušeností. Za touto skutečností nejčastěji stála především výše úvazku školních psychologů na školách.

Výsledky našeho výzkumu vzhledem k počtu respondentů rozhodně nemůžeme zobecnit na celou komunitu školních psychologů ani začínajících učitelů u nás. Omezení vyplývá i z toho, že se výzkumu zúčastnily školní psycholožky, které o toto téma mají zájem a považují ho za důležité, tudíž se k němu chtěly vyjádřit. Přesto má svou hodnotu zejména z hlediska hloubky, do jaké jsme při zkoumání vztahu mezi školními psychology a začínajícími učiteli zacházeli. Přináší tak podrobný vhled do jejich vnímání začínajících učitelů. Velmi zajímavý bude pohled na tento vztah očima začínajících učitelů, který má autorka tohoto výzkumu v plánu zkoumat v dalším výzkumu, který na tento původní bude volně navazovat. Syntéza výsledků těchto dvou výzkumů může přispět k lepšímu

vzájemnému porozumění, a tím pádem i k možnostem navázání efektivnější a jistě i příjemnější spolupráce.

Na základě dosavadních zjištění můžeme shrnout některá doporučení pro školní psychology, kteří se začínajícími učiteli pracují nebo někdy v budoucnu budou pracovat:

1. Seznámit se se začínajícím učitelem hned při jeho nástupu a informovat o své úloze ve škole.
2. Nabídnout konkrétní služby zejména v oblastech, kde začínající učitelé mívají problémy (viz kapitola 8.3).
3. Poskytnout začínajícím učitelům pozitivní zkušenost ze spolupráce.
4. Opakovat svou nabídku, mít otevřené dveře, být empatický.

10 ZÁVĚR

Předmětem výzkumu této práce bylo zjistit, jaké jsou možnosti spolupráce školního psychologa se začínajícím učitelem. Pro připomenutí zde znovu uvádíme výzkumné otázky:

1. Jaká je zkušenost školních psychologů s poskytováním podpory začínajícím učitelům?
2. Jak se školní psychologové cítí v poskytování podpory začínajícím učitelům?

Co se týče odpovědi na první výzkumnou otázku, můžeme konstatovat, že školní psychologové s poskytováním podpory začínajícím učitelům zkušenosti mají, ačkoliv se míra poskytované podpory individuálně liší. Jejich nabídka se přitom nijak zásadně neliší od té, kterou mají ostatní učitelé na školách. Žádná z našich respondentek se bohužel systematicky začínajícím učitelům nevěnuje, v drtivé většině případů je jejich spolupráce dána dobrovolně nebo vyplývá z konkrétních situací, které dříve nebo později nastávají v procesu adaptace začínajících učitelů. Jejich podpora je tak převážně o konzultační činnosti; v rámci těchto konzultací začínající učitelé potřebují především emočně podpořit při zvládání vysokých nároků a menší míře sebejistoty, a dále metodicky ohledně přístupu a komunikace se žáky v běžných situacích i v případě kázeňských obtíží. Některé respondentky nabízejí i aktivity týkající se psychohygieny. Často řeší konkrétní zakázky začínajících učitelů.

Většinou je spolupráce se začínajícími učiteli pro školní psychology příjemná, jak jsme předpokládali. Vzhledem k tomu, že je ve většině případů dobrovolná, školní psychologové vidí posun a cítí se užitečně a smysluplně. Protože si školní psychologové uvědomují vysoké nároky, které jsou na učitele všeobecně kladeny, a zejména pak na ty začínající, kteří často vpadnou do koloběhu povinností, které musí zvládat a je nutné, aby se brzy zorientovali, považují podporu začínajících učitelů za velmi důležité téma. Jako velmi důležitý aspekt podpory je považován i pozitivní a otevřený přístup vedení školy a dále pozice uvádějícího učitele, protože uvádějící učitel tak „pokryje“ většinu z těch běžných adaptačních starostí. Na straně začínajících učitelů je pak důležité, aby byli spolupráci otevření, protože individualistické postoje této spolupráci přirozeně brání.

SOUHRN

Tato diplomová práce se zaměřuje na popis a porozumění školním psychologům, kteří mohou na svých školách fungovat jako opora pro začínající učitele. Toto téma jsme se rozhodli zkoumat nejen z vlastní osobní zvědavosti, ale také v reakci na chybějící výzkumy ohledně spolupráce školních psychologů a začínajících. Přitom počet školních psychologů v našich školách narůstá, ale stejně tak neustále narůstá i zátěž kladená na začínající učitele, přičemž společnost si tento fakt uvědomuje a podpůrná opatření jsou zaváděna jak na školách, tak i na systémové úrovni, ale osoba školního psychologa je v tomto ohledu poněkud vynechávána. Výzkum k této diplomové části je pouze první částí dlouhodobějšího projektu, jehož cílem je situaci ohledně školních psychologů a začínajících učitelů zmapovat z obou stran (tedy i z pohledu začínajících učitelů).

V teoretické části této diplomové práce vymezujeme osobu školního psychologa z historického i současného hlediska. Z toho historického je významná především konceptualizace školní psychologie, za kterou vděčíme Lightneru Witmerovi (Bray & Kehle, 2011), který v roce 1896 prezentoval na setkání APA svou práci *The Clinical Method in Psychology and the Diagnostic Method of Teaching*. Důraz však klademe především na současnou situaci školních psychologů v České republice, především na legislativní vymezení dané Vyhláškou MŠMT ČR č. 607/2020 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, přičemž činnosti školního psychologa jsou uvedeny v příloze 3 této vyhlášky. Za důležité považujeme zmínit především náročnost profese školního psychologa, která vyplývá zejména z jeho jedinečné odborné způsobilosti ve školách a také z faktu, že zakázky jednotlivých subjektů ve škole nemusí být vždy vzájemně slučitelné a je často na školním psychologovi, aby našel rovnováhu (Zapletalová, 2001, Braun et al., 2014).

Dále se také věnujeme profesi začínajícího učitele. Sledujeme především nároky kladené na učitele všeobecně, kterými jsou dle Göncze (2017) expertní znalosti na úrovni vyučovacího předmětu, didaktiky a také v pedagogicko-psychologické oblasti, přičemž Andrysová (2018) ještě přidává požadavek na manažerské schopnosti (kvůli vedení třídy) a také schopností pozitivně působit na žáky i z formativního hlediska. Začínající učitelé mají v tomto ohledu náročnou roli, přičemž panuje všeobecná shoda v tom, že jsou sice dobře připravení z hlediska znalosti svého oboru, ale ohledně interakce se žáky z hlediska výchovného působení u nich panuje silná nejistota pramenící z nedostatečné praxe s prací

s dětmi (např. Hanušová et al., 2017; Šprtová, 2018; Çakmak et al., 2018, Vítečková, 2018). Proto se zabýváme především možnostmi podpory začínajících učitelů, přičemž důležitá je především nabídka školy – přítomnost uvádějícího učitele, kolegiální sdílení nebo nabídka mentoringu; na systémové úrovni to jsou pak různé projekty (SYPO, *Centra kolegiální podpory* a *Zapojme všechny* spadající pod NPI).

Při teoretickém průzkumu možných způsobů podpory jsme se zaměřili především na situace, kdy učitelé mohou školního psychologa vyhledávat, přičemž Braun et al. (2014) vymezují především oblasti školního neúspěchu, výchovných problémů a neobvyklé situace ve třídě přesahující učitelovy zkušenosti. Podporu pak školní psychologové poskytují nejčastěji formou konzultací, naslechlů ve třídě nebo intervencí a s nižším zastoupením pak prostřednictvím setkání ke sdílení (např. bálintovské skupiny pro učitele), což jsou zároveň i aktivity s potenciálem prevence syndromu vyhoření, kterým jsou učitelé ohroženi – a to zejména ti, kteří jsou na počátku hodně nadšení a při nástupu do praxe čelí tzv. šoku z reality (Jeklová, 2006). Dle Shernoffové et al. (2006) je také důležité, aby byl školní psycholog vybaven sítí kontaktů na další osoby a organizace, na které se začínající učitel v případě konkrétních obtíží může obrátit.

V rámci našeho bádání jsme nenašli mnoho informací o pocitech a zkušenostech školních psychologů. Většina publikací i výzkumů se zabývá pocity začínajících učitelů, proto nás zajímalo, jaká je spolupráce školních psychologů a začínajících právě z pohledu školních psychologů a co je pro ně důležité pro efektivní spolupráci se začínajícími učiteli.

Pro důkladné porozumění jejich úhlu pohledu jsme zvolili kvalitativní design výzkumu, konkrétně přístup interpretativní fenomenologické analýzy, která se snaží popsat to, jaký význam lidé přisuzují své zkušenosti (Řiháček, 2013). Při tomto typu výzkumu je vhodné pracovat s menším a homogenním vzorkem respondentů, proto jsme oslovovali školní psychology se zkušeností se začínajícími učiteli, přičemž se výzkumu zúčastnilo 5 respondentů. Sběr dat byl uskutečněn pomocí polostrukturovaných rozhovorů, které byly nahrány na audiozařízení, a poté přepsány a analyzovány jak z hlediska jednotlivých respondentů, tak z hlediska témat, která se v rámci analýzy dat postupně vynořovala.

Při interpretaci výsledků jsme dospěli k závěru, že důležitou roli hraje celkový podpůrný systém školy – otevřený přístup a podpora mladých začínajících učitelů vedením školy a přítomnost uvádějících učitelů a ochotných zkušených kolegů. Velmi významnou proměnnou je pak osobnost a přístup začínajících učitelů, které ovlivňují spolupráci se

školním psychologem asi nejvíce. Pro školní psychology je v tomto ohledu důležité, aby začínající učitelé byli otevření spolupráci, ochotní sdílet své pocity a dojmy a nebáli se požádat o radu a pomoc. Pozitivní zkušenost mají školní psychologové také s tím, když mají začínající učitelé zájem na sobě pracovat a dál se profesně i osobnostně rozvíjet. Naopak ti začínající učitelé, kteří se snaží všechno zvládnout sami a jsou spolupráci uzavření, vyvolávají ve vzájemném kontaktu školního psychologa spíše smíšené až nepříjemné pocity. U našich respondentek však převažují pozitivní zkušenosti provázené příjemnými emocemi, takže je spolupráce se začínajícími učiteli baví a přináší jim pocity vlastní užitečnosti a smysluplnosti. Začínající učitelé se na školní psychology nejčastěji obrací s tématy přístupu k žákům a kázně. Vedle toho se snaží u nich najít i emoční podporu kvůli vysokým nárokům, které jsou na ně kladeny, v důsledku čehož se cítí nejistí. Někteří školní psychologové mají zkušenost i s tím, že je důležité učitele vzdělávat v oblasti duševní hygieny, protože se často potýkají s únavou.

Zajímavý je především posun, který u začínajících učitelů vnímáme z hlediska problémů, které řeší. Oproti zjištěním Babinského & Rogerse (1998) se začínající učitelé více zaměřují sami na sebe a chtějí řešit svůj přístup a postoj a obecně směřují hlouběji, zatímco dříve jejich potřeby směřovaly spíše směrem povrchnější metodiky. V tomto ohledu jsme našli shodu spíše s Dağem (2017), který u začínajících učitelů také shledal potřebu opory z hlediska přístupu k žákům.

Poněkud optimističtější je také zjištění, že školní psychologové považují spolupráci se začínajícími učiteli i obecně s učiteli za důležitou a učitelům svůj čas skutečně věnují. Tuto skutečnost jsme sice nekvantifikovali, ale naši respondenti se učitelům určitě věnují více, než jak zjistil Bahr et al. (2017).

Asi nejzajímavější pro nás je srovnání s Das Chaudhurim (2021), jehož cíle i metody výzkumu jsou velmi podobné těm našim. Shodu jsme našli především v tom, že podpora ze strany školního psychologa pro začínající učitele musí být komplexní a začínající učitel se na něj obrací v různých oblastech, ale důležitá je především emoční podpora a jistota, že má začínající učitel ve škole osobu, na kterou se vždy může obrátit a která se za něj postaví, protože se do něj dokáže vcítit. Naopak hlavní bariéru spolupráce vnímají školní psychologové v Das Chaudhuriho (2021) výzkumu trochu odlišně, a to v nedostatku času se věnovat začínajícím učitelům, zatímco pro naše respondenty byla hlavní překážkou neochota spolupracovat.

Výsledky našeho výzkumu nelze zobecnit na všechny školní psychology vzhledem k nízkému počtu respondentů, ale přináší nám podrobné informace o tom, jak to mnozí z nich mohou vnímat a jak rozdílné toto vnímání může být. Přestože tedy zobecnění získaných závěrů není možné, můžeme doložit fakt, že spolupráce školních psychologů a začínajících učitelů rozhodně *může* být oboustranně příjemná a obohacující. Na základě výsledků našeho výzkumu jsme formulovali obecná doporučení pro školní psychology, jak přistupovat k začínajícím učitelům:

1. Seznámit se se začínajícím učitelem hned při jeho nástupu a informovat o své úloze ve škole.
2. Nabídnout konkrétní služby zejména v oblastech, kde začínající učitelé mívají problémy.
3. Poskytnout začínajícím učitelům pozitivní zkušenost ze spolupráce.
4. Opakovat svou nabídku, mít otevřené dveře, být empatický.

LITERATURA

1. *About ISPA*. (2021). ISPA: International School Psychology Association. Získáno 18. října 2021 z <https://www.ispaweb.org/about-ispaweb/>
2. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. (2019) NIDV. Získáno 15. listopadu 2021 z <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
3. Andrysová, P. (2018). *Kompetenční modely učitelského vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
4. Arroyo, M., Quinn, L. F., Paretti, L., & Mccarthy, J. (2020). A Content Analysis of Coaching Novice Teachers. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(1), 22-25.
5. Asociace školní psychologie. <http://www.skolnipsychologie.cz/>
6. Augustinová, K. (2015). *Začínající školní psycholog [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]*. <https://theses.cz/id/sf9wd2/>
7. Babinski, L. M., & Rogers, D. L. (1998). Supporting new teachers through consultee centered group consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(4), 285-308. doi:10.1207/s1532768xjepc0904
8. Bahr, M. W., Leduc, J. D., Hild, M. A., Davis, S. E., Summers, J. K., & Mcneal, B. (2017). EVIDENCE FOR THE EXPANDING ROLE OF CONSULTATION IN THE PRACTICE OF SCHOOL PSYCHOLOGISTS. *Psychology in the Schools*, 54(6), 581-595. <https://doi.org/10.1002/pits.22020>
9. Bartoňová, A., & Smetáčková, I. (2020). Učitelské vyhoření v perspektivě školních psychologů. *E-psychologie*, 14(2), 37-51. <https://doi.org/10.29364/epsy.371>
10. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál.
11. Bray, M. A., & Kehle, T. J. (2011). *The Oxford handbook of school psychology*. Oxford University Press.
12. Bureš, M., Vališová, A., & Kasíková, H. (Eds.). (c2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
13. Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Grada Publishing.
14. Çakmak, M., Gündüz, M., & Emstad, A. B. (2018). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences. *Cambridge Journal of Education*, 49(2), 147-162. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465>

15. Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
16. Čechová, E. (2015). *Vliv vybraných osobnostních charakteristik na prožívanou smysluplnost u učitelů* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého v Olomouci.
17. Dağ, N. (2017). Areas of mentoring need of novice and preservice teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 10(1), 115-129. <https://doi.org/10.26822/iejee.2017131892>
18. Dalet.cz. <http://www.dalet.cz/index.php>
19. Das Chaudhuri, S. (2021). *Beginning teachers are your friends: A multiple case study examining school psychologists' experiences consulting with beginning teachers* [Dizertační práce, University of Denver]. <https://digitalcommons.du.edu/etd/1873/>
20. Dobronauti. <https://www.dobronauti.cz/>
21. Duschinská, K., & High, R. (2019). Didaktika obecné didaktiky: Od deklarativní znalosti pojmů směrem k rozvoji didaktického myšlení. *Pedagogika*, 69(3). <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1516>
22. Ďurič, L., & Štefanovič, J. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Slovenské pedagogické nakladateľství.
23. Erikson, E. H. (c2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený: devět věků člověka* (přeložil Jiří ŠIMEK). Portál.
24. Eurydice. (2015). *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Zpráva Eurydice. Úřad pro publikace Evropské unie.
25. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2, přeložil Petr BAKALÁŘ). Portál.
26. Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>
27. Galbavý, M. (2013). *Profesiografie školního psychologa* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/sghbnh/>
28. Genc, L., Pekić, J., & Genc, A. (2014). The structure of personality of a good teacher z students perspective according to the big-five model. *Psihologija*, 47, 49–63. doi:10.2298/psi1401049g
29. Göncz, L. (2017). Teacher personality: a review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75-95. <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>

30. Gutkin, T. B., & Reynolds, C. R. (Eds.). (1999). *The handbook of school psychology* (3rd ed). John Wiley.
31. Halešová, L. (2015). *Osobnostní charakteristiky a životní spokojenost učitelů ZŠ a SŠ* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/sx6rr0/>
32. Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
33. *Harmonogramy center kolegiální podpory*. (2019). Národní institut dalšího vzdělávání. Získáno 29. listopadu 2021 z <http://projekty.nidv.cz/fnv/1759-harmonogramy-center-kolegialni-podpory>
34. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník* (Třetí, aktualizované vydání). Portál.
35. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání). Portál.
36. Hvozdík, J. (1986). *Základy školské psychologie*. SNP.
37. Jeklová, M. (2006). *Syndrom vyhoření*. Vzdělávací institut ochrany dětí.
38. Jimerson, S. R., Stewart, K., Skokut, M., Cardenas, S., & Malone, H. (2009). How Many School Psychologists are There in Each Country of the World?: International Estimates of School Psychologists and School Psychologist-to-Student Ratios. *School Psychology International*, 30(6), 555–567. <https://doi.org/10.1177/0143034309107077>
39. Lacina, L., Rozmahel, P., & Kominácká, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Barrister & Principal.
40. Kauffman, D. F., Soyly, M. Y. I. L. M. A. Z., & Duke, B. (2011). VALIDATION OF THE MOTIVATION SCALE TO TEACH. *Hacettepe University Journal of Education*, (40), 279-290.
41. Kavenská, V., Smékalová, E., Šmahaj, J. (2011). Výzkum v oblasti školní psychologie v ČR. *E-psychologie* [online], 5 (4), 55-67 [2019-05-27]. Dostupný z WWW: <https://e-psycholog.eu/pdf/kavenska-et-al.pdf>. ISSN 1802-8853
42. Krykorková, H., & Váňová, R. (2010). *Učitel v současné škole*. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
43. Li, H. Q., & Wu, Y. Z. (2011). Comparative Study on the Personality Patterns of “Good Teacher” and “Bad Teacher” as Perceived by College Students. *Advanced*

44. Mies, R., & Knipe, S. (2018). “I Sorta Felt Like I was out in the Middle of the Ocean”: Novice Teachers’ Transition to the Classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(6), 105-121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n6.7>
45. Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Grada Publishing.
46. Mrkwová, S. (2018). *Povolání učitele z pohledu vysokoškolských studentů pedagogických fakult* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/ty571r/>
47. Nevypust’ duši. <https://nevypustdusi.cz/>
48. *Organizace studia*. (2021). Školní poradenské služby. Získáno 19. října 2021 z <https://pages.pedf.cuni.cz/skolni-psych-sppg/organizace-studia/>
49. Petrášová, M. A., Prausová, I., & Štěpánek, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Portál.
50. *Podpora pro školy se začínajícími učiteli*. (2021). Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Získáno 11. listopadu 2021 z <https://www.projektsypo.cz/pridejte-se/pro-skoly-se-zu.html>
51. Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šesté, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
52. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání). Portál.
53. Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I., Harsa, P., Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114(5): 199–204.
54. Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M. (2007). Teacher’s Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432–441. doi:10.1016/j.tate.2006.12.011
55. Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
56. Setlhako, M. A. (2019). NOVICE TEACHERS EXPERIENCES ON THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL IDENTITIES DURING PRACTICUM. *E-BANGI Journal*, 16(9), 102-114.

57. Shernoff, E. S., Frazier, S. L., Mariñez-lora, A. M., Lakind, D., Atkins, M. S., Jakobsons, L., Hamre, B. K., Bhaumik, D. K., Parker-katz, M., Neal, J. W., Smylie, M. A., & Patel, D. A. (2016). Expanding the Role of School Psychologists to Support Early Career Teachers: A Mixed-Method Study. *School Psychology Review*, 45(2), 226-249.
58. Schafer, V. (2016). *Aspekty spolupráce třídního učitele a školního psychologa na střední škole* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/yu4n0w/>
59. Slavíčková, A. (2020). *Postoj školních psychologů k inkluzi ve vzdělávání* [Bakalářská práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/xp7djc/>
60. Smékalová, E. (2014). Školní psycholog – ohrožený druh? Současná situace ve školním poradenství v České republice. *E-psychologie* [online], 8, 4, 23-29 [2019-05-27]. Dostupný z WWW: <http://e-psycholog.eu/pdf/smekalova.pdf>. ISSN 1802-8853
61. Škola porozumění a sdílení. z <https://spolekspas.cz/>
62. *Školní psycholog*. (2021). Institut celoživotního vzdělávání Filozofické fakulty Univerzity Palackého. Získáno 19. října 2021 z <http://icv.ff.upol.cz/index.php/skolni-psycholog/>
63. Šprtová, J. (2018). *Začínající učitel* [Diplomová práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/5rjhuo/>
64. Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Portál.
65. *Trenink pro školní psychology*. (2021). Madio Training Center for Leaders. Získáno 19. října 2021 z <https://www.madio.cz/dvpp/trenink-pro-skolni-psychology/>
66. Učitel21. <https://www.ucitel21.cz/>
67. Učitel naživo. <https://www.ucitelnaživo.cz/>
68. *Učitel prvního stupně základní školy*. (2017). Národní soustava povolání. Získáno 9. listopadu 2021 z <https://www.nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>
69. Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Karolinum.
70. Vágnerová, M. (2007). *Vývojová psychologie* (II, Dospělost a stáří). Karolinum.
71. Vítěčková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
72. Vonostránská, J. (2013). *Školní psycholog a jeho práce z pohledu pedagogů a školních psychologů* [Rigorózní práce, Univerzita Palackého v Olomouci]. <https://theses.cz/id/2nsnf9/>

73. Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
74. Warsame, K., & Valles, J. (2018). An Analysis of Effective Support Structures for Novice Teachers. *Journal of Teacher Education and Educators*, 7(1), 17-42.
75. Watts, R. S., Cage, B. N., Batley, V. S., & Davis, D. (2011). Using the sixteen personality factor questionnaire to predict teacher success. *US-China Education Review*, B(1), 126-132.
76. *Webináře*. (2021). Národní pedagogický institut České republiky. Získáno 29. listopadu 2021 z <https://old.npi.cz/webinare>
77. *Začínající učitel*. (2019). Národní institut pro další vzdělávání.
78. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.
79. Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149-171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
80. Zapletalová, J. (2001). Co dělá školní psycholog? Kritická místa profese. *Pedagogika*, 5, 36-46. Získáno 19. října 2021 z <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika>
81. Zapojmevsechny.cz. <https://zapojmevsechny.cz>

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt diplomové práce v českém jazyce
2. Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce
3. Seznam zkratk
4. Struktura rozhovoru
5. Informovaný souhlas
6. Ukázka přepisu rozhovoru

Příloha 1: „Abstrakt diplomové práce v českém jazyce“

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Školní psycholog jako opora pro začínající učitele

Autor práce: Bc. Adéla Slavičková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 87 stran, 183 044 znaků

Počet příloh: 5

Počet titulů použité literatury: 81

Abstrakt: Cílem této diplomové práce je zjistit, jaká je zkušenost školních psychologů s poskytováním podpory začínajícím učitelům na jejich školách a jaké mají z této spolupráce pocity. Data byla získána prostřednictvím rozhovorů se školními psychology a analyzována v souladu s postupem interpretativní fenomenologické analýzy. Ve výzkumu jsme se opírali o předpoklad, že se školní psychologové setkávají u začínajících učitelů především se zakázkami týkající se emoční podpory, a zajímalo nás, jak široká a systematicky podložená je jejich nabídka. Naše výsledky ukázaly, že se školní psychologové systematicky začínajícím učitelům nevěnují, ale i přesto je jejich nabídka široká zejména v oblastech emoční a metodické podpory a také v tématech duševní hygieny. Samotná spolupráce pro školní psychology není vždy příjemná, především pokud narazí na učitele se sklony k individualismu, ale ve většině případů se setkávají spíše s otevřenými začínajícími učiteli, s nimiž je spolupráce příjemná, obohacující a smysluplná.

Klíčová slova: školní psychologie, školní psycholog, začínající učitel, podpora

„Příloha 2: Abstrakt diplomové práce v anglickém jazyce“

ABSTRACT OF THESIS

Title: The School Psychologist as a Support to Novice Teachers

Author: Bc. Adéla Slavičková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 87 pages, 183 044 characters

Number of appendices: 5

Number of references: 81

Abstract: The aim of this diploma thesis is to find out what is the experience of school psychologists with providing support to novice teachers in their schools and how they feel about this cooperation. The data were obtained through interviews with school psychologists and analyzed in accordance with the procedure of interpretive phenomenological analysis. In our research, we relied on the assumption that school psychologists meet with novice teachers primarily on contracts related to emotional support, and we were interested in how wide and systematically their offer is. Our results show that school psychologists do not systematically pay attention to novice teachers, but even so, their offer is wide, especially in the areas of emotional and methodological support and also in the topics of mental hygiene. Cooperation itself is not always pleasant for school psychologists, especially when they encounter teachers with a penchant for individualism, but in most cases they encounter open-minded novice teachers with whom cooperation is pleasant, enriching and meaningful.

Key words: school psychology, school psychologist, novice teacher, support

Příloha 3: „Seznam zkratk“

SEZNAM ZKRATEK

- AŠP SR a SR Asociace školní psychologie SR a ČR
- IPA interpretativní fenomenologická analýza
- ISPA Mezinárodní asociace školní psychologie
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- MTS Škála motivace k učitelství
- NASP Národní asociace školních psychologů
- NIDV Národní institut pro další vzdělávání
- NPI Národní pedagogický institut
- PPP pedagogicko-psychologická poradna
- SPC speciálně-pedagogické centrum
- SVP speciální vzdělávací potřeba
- SYPO Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
- ŠP školní psycholog
- ŠPP školní poradenské pracoviště
- ŠPZ školské poradenské zařízení
- UU uvádějící učitel
- WTMST Škála motivace k pracovním úkolům u učitelů
- ZU začínající učitel

Příloha 4: „Struktura rozhovoru“

STRUKTURA ROZHOVORU

1. Jaké to ve Vaší škole je, když přijde nový začínající učitel?
2. Jak od začátku probíhá spolupráce mezi Vámi a ZU?
3. Máte nějakou opravdu pozitivní/negativní zkušenost, kterou chcete sdílet?
4. Jaké pocity Vás provázejí při práci se ZU?
5. Jaký je pro Vás ideální ZU?

Příloha 5: „Informovaný souhlas“

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Podpisem tohoto dokumentu potvrzuji, že se dobrovolně účastním výzkumu, který je součástí diplomové práce *Školní psycholog jako opora pro začínající učitele*. Pro tento výzkum poskytnu rozhovor.

Byl/a jsem dostatečně seznámen/a s účely výzkumu.

Mnou poskytnuté osobní informace budou bezpečně chráněny a zašifrovány (bude mi přidělen číselný kód) a po ukončení výzkumu odstraněny tak, aby nemohlo dojít k jejich zneužití.

Mám právo kdykoliv od účasti ve výzkumu odstoupit, a to bez udání důvodu.

Souhlasím s tím, že rozhovor bude nahráván: ANO NE

Souhlasím se zasláním výsledků výzkumu: ANO NE

Jméno účastníka:

Jméno výzkumníka: Adéla Slavičková

Místo:

Datum:

Podpis účastníka:

Podpis výzkumníka:

„Příloha 6: Ukázka přepisu rozhovoru“

Tak mi pověz, jak to tu tak všeobecně chodí, když sem přijde začínající učitel.

Nad tím jsem právě přemýšlela, protože za ty roky, co tu jsem, jich přišlo hodně, a myslím si – nebo přemýšlela jsem, jestli to má stejný body, a některý určitě jo, ale na druhou stranu hrozně záleží na tom učiteli. Jak moc využívá těch možností, co mu jako škola nabízíme, v tom dalším seberozvoji, vzdělávání a nějaký sdílení s kolegy. A vybavuju si i učitele, kteří odešli. Že tu třeba byli jen rok, někdy dva tři po škole, ale pak se třeba s něčím neshodovali, jak to tady ve škole máme nastavený, tak prostě z naší školy odešli. Spíš sami. Ale jsou tu samozřejmě tací, kteří zůstanou. Ale já jsem právě přemýšlela nad tím, jestli to dokážu dát dohromady tak, jak to jde souvisle za sebou. Protože já nejsem při tom přijímání nebo výběru těch učitelů, ale potom vlastně jsem informována dřív, než nastoupí. U nás teda často nastupují i v průběhu roku. Ale když nastupují klasicky, od toho září, tak tu jsou vlastně od toho přípravného týdnu, tak vím dopředu co budou učit a ve kterých třídách. Takže to je vlastně vůbec nevidím, ale tu informaci mám od vedení. Že přijdou a že to třeba někdy bude rovnou i třídní učitel. A to už je třeba významný i pro mě – vědět, jakou bude mít třídu. A myslím si, že určitě jsou věci, co jim nabízí vedení, jako nejrůznější zaškolení, informování o tom, jak to běží ve škole, to jsou takové spíš jako organizační věci.

A funguje tu praxe uvádějícího učitele?

Jo, to jo. Ale to mě ani nenapadlo, protože to platí, i když to není začínající učitel. Vždycky, když přijde nový zaměstnanec, ať už je to na jakoukoliv pozici, tak hnedka dostává někoho k sobě, takže asistent dostane asistenta. A může to být klidně člověk nad 50 s dvacetiletou praxí, ale je to dobrý, že jsme velká škola. Nebo takhle, mně by to přišlo dobré vždycky, ale jak jsme velká škola, tak aby se tady vůbec vyznal. Ale pro ty úplně začínající toho máme... Ono se to i různě proměňovalo, ale mají i navíc to, že jim je nabídnutý mentoring. Ale to je právě to, že to není povinně v tom ohledu. Proto říkám, že je velký rozdíl v tom, když si ty učitele a učitelky vybavím, kteří do toho jdou se vším všudy, a za ten rok se velmi rychle posunou, a ty, kteří toho nevyužijí, a opakovaně jim nabízíme, že by bylo dobrý, když se třeba něco děje v těch třídách nebo se něco nedaří, že by mohli i tohle využít.

Podílíš se na tom mentoringu?

Na to máme úplně externího člověka. To je úplně oddělené. Máme externího mentora, už asi dlouhodobě s ním škola spolupracuje. A funguje to tak, že každý rok je do toho zapojeno třeba 6 pedagogů – těm se to jako nabídne a když toho nevyužijí ti začínající, tak můžou i ti,

co tady už jsou déle, a po celý ten rok on chodí k nim do hodin. Je to učitel s dlouhodobou praxí, který ale dělá teď tuto funkci pro školy. A k tomu se setkávají skupinově. Tihle, co jsou v tom zapojení. Ale to je fakt taková služba navíc, která není úplně všemi využita.

Já jsem o tom upřímně ještě neslyšela.

Ne? Aha. My právě jsme k tomu přistoupili, když právě to množství učitelů i třeba žádalo, aby mohl k nim někdo chodit do hodin, protože když tam chodí jako vedení nebo já, tak to má trochu jinou roli, než když tam přijde někdo zvenku. A ještě je to fakt pedagog, který má tu praxi učitele na ZŠ, a ještě když učil ten konkrétní předmět, tak pro ty, co se do toho přihlásí, tak ti si to právě strašně chválí. To ale neznamená, že to tu neřešíme opakovaně, že bychom potřebovali, aby se do toho přihlásili jako jiní učitelé, než tihle, co se do toho reálně hlásí, protože ti právě využívají i toho, že se můžou vzdělávat – chodí na letní školy pro pedagogu, sami si vyhledávají ty kurzy.

Takoví ti všeobecně nadšení...

Přesně. A tady z toho jsou taky nadšení, protože je to od školy, takže si to nemusí hradit sami. A ještě on jezdí za nimi sem, takže oni si ho pozvou do té své hodiny, a to je paráda. Ale právě že pro ty, co toho nevyužijí, tak je stejně důležité, abychom je trochu nekontrolovali, ale spíš vedli, aby to fungovalo. A jsou fakt učitelé, kteří... Protože v tom jsem i já. Když ti učitelé u nás začínají, tak mají vlastně i docela hodně setkání – hlavně těch organizačních, ale plus se jim představuji i já, a nabízím, jak tady ve škole funguji. Protože někdo ani třeba neví, s čím by mohli přijít i za mnou, jestli nejsem jenom pro ty děti.

To jsem se chtěla zeptat, jakou roli v tom hraješ přímo ty, když přijdou.

Jak říkám, letos jsme v přípravném týdnu rovnou udělali i takové představení všech z toho ŠPP, kdo jsme kdo a proč by za námi měli přijít, i když si myslím, že v tom přípravném týdnu měli takových nových informací, že jsme se jim asi docela rozmazali v tom množství toho všeho, ale každopádně jsme chtěli, aby věděli, že tu nejsme jenom pro ty děti, rodiče, třídy, ale i pro ně. Takže to se jim snažím říct. Já se teď i docela hodně podílím, protože tu máme ve škole předmět OSV, a to probíhá ve třídnických hodinách, nebo tak k tomu aspoň přistupujeme, že ten předmět učí vždy ten třídní učitel té třídy. A já mám teď takovou novou roli, že bych měla koordinovat ty třídní v tom, jak vedou ty třídnické hodiny, a pomáhat jim v tom, takže jsem navíc ještě letos ty začínající uváděla tady do toho, protože třeba teď jsme přijali holku, co je ještě v posledním ročníku na fakultě, ale rovnou dostala třídnictví na druhém stupni.

To má docela nášup.

Právě. Ale ona byla hodně nadšená. A zrovna ještě dostala šestáky, takže úplně nový kolektiv a měla s nimi jet rovnou na adaptáky. My tu jedeme takovou věc, aby ty adaptáky vždycky byly, ale někteří právě nechtěli, že třeba tu třídu neznají, tak teď tam jezdím já a koordinuju to já, a oni jako jedou, udělají ten program, ale mají tu podporu v tom, že tam je prostě někdo další. Takže i tahle úplně začínající učitelka jela, i přesto, že všechno co je kolem toho, jenom ty papíry, tak já bych naprosto chápala, že třeba ten první rok s tou třídou fakt nejedou, než se začlení do té školy a pochopí, co všechno je potřeba. Ale ona jela a bylo to úplně super. I pro mě, že jsem ji lépe poznala.

Navázala jsi ten vztah.

Jo, takže to mi taky přijde hodně důležitý, když po nich chceme, aby tu něco fungovalo, tak abychom ty začínající podpořili jako reálně.

Jaké to je pro tebe jet s takhle úplně čerstvou učitelkou na výjezd?

Ha. Je pravda, že jsem nevěděla, co od ní čekat. Já se vlastně podílím i na tom, když vedení přemýšlí nad tím, kdo bude třídní jaké třídy, třeba když to jsou právě ti šestáci, tak ne vždy ti učitelé z devítek přechází na ty šestáky, oni někdy ani nechtějí nebo chtějí rok pauzu, a to mi přijde hrozně fajn, když máme ty lidi, aby tu pauzu aspoň rok měli. A tady nastalo to, že jsme ty lidi neměli, takže jsme hledali i třídního, takže pro mě to bylo, že vlastně nevím, ale my jsme už v tom přípravném týdnu se s ní seznámili a potkávali, ale pořád to bylo takový, že jsem nevěděla, jestli zvládne tu třídu vést, když jsem jí nikdy neviděla v akci a nikdo z nás. Ale jak jsme přijeli, tak já jsem vlastně vždycky strávila půl den s nějakou třídou, a šla jsem hned s ní. A říkala jsem jí rovnou, že ty aktivity buď můžeme vymyslet spolu, nebo je povedu já, ale ona byla úplně... No, ty děti na ni reagovali skvěle, ona to měla zvládnuté, a když jsme se trochu poznaly, tak jsem zjistila, že ona má vlastně spoustu zkušeností s vedením táborů a různých zájmových kroužků, takže bylo vidět, že to má úplně zmáknuté. Jenom třeba jsem jí pomohla, aby to nebylo jen o těch hrách, ale o té reflexi, nebo aby to mělo třeba trochu větší přesah ty aktivity, ale to bylo fakt maličko. Takže to byla krásná práce a teď fakt funguje a je to dobrý. Tak to je zrovna dobrý příklad.

Co když narazíš na někoho, kdo není zrovna ideální příklad? Nechce pomoci, nebo tak... Jak s tím bojuješ?

Velmi (smích). A nejenom já. To je třeba paní učitelka, která je u nás teď druhým rokem. A je zajímavý, že někdy i vedení řeší na konci roku, když má ten pedagog dobu určitou, jestli

má nějaký posun. I se nám třeba stalo, že právě když se takhle objeví, že to nefunguje, tak se je mu doporučen ten mentoring cíleně přímo, aby dostal vazbu se vším všudy, tak ten člověk prostě dal výpověď. Řekl, že do ničeho takového nepůjde. Je to teda takové ožehavé téma a zároveň je to pro mě ta lepší varianta. Já tu budu mít radši ty lidi, kteří chtějí na sobě pracovat a kteří budou přijímat, že třeba něco se v té třídě může zlepšit nebo na tom jeho přístupu. Akorát že pro vedení to takhle dobrý není.

Musí shánět nového učitele.

Právě. Takže teď tu máme tu paní učitelku druhým rokem, u které jsme s vedením řešili, jestli tu smlouvu prodloužíme, a vím, že hned v tom prvním roce jsme tu opakovaně seděli a já jsem chodila i do těch tříd a já jsem jí dávala nějaký náhled na to, protože jí se tam i hrozně špatně učilo. A byla taky třídní, což byl jeden z bodů, co jsme změnili na následující školní rok, že třídnictví jí bylo odebráno, a ona byla i ráda, ale na druhou stranu, vůbec tam nebyly žádné posuny v tom jejím přístupu. A podobné situace se jí zase dějí v těch třídách, které učí. Takže jsme opakovaně řešili, že s ní můžu mít já opakované rozhovory, může je mít i vedení, a nejde to. Ono je to asi i tím, že ta paní předtím neučila, ale je to vlastně starší paní, která nemá žádnou pedagogickou zkušenost. Ona dělala v jiném oboru, ani to asi není čistě učitelka z pedagogické fakulty, což je jako jedno, ale říkali jsme, že je sice začínající, ale vlastně je to úplně jiná práce s ní, kdo je zvyklý z korporátního oboru pracovat s dospělými a ne s dětmi. Někdy se tak jako vyřeší samo, že ten učitel vnímá, že mu není příjemné, když mu opakovaně chodí někdo na náslechy do hodin a pořád někdo rozebírá ty jeho hodiny. Takže si potom právě třeba řekne, že odejde sám.

A co ty konkrétně nabízíš začínajícím učitelům? Když jsou to ti nadšenější, kteří chtějí ty služby využívat, tak co vlastně mohou využít?

Minimálně to, že ke mně mohou chodit pro inspiraci do hodin, toho využívají hodně hned na počátku, kdy je ten adaptační týden a oni nemůžou hned učit. Nebo neměli by učit ty svoje předměty, ale měli by právě s tou třídou pracovat na tom, aby se tam nastavily ty pravidla a seznámili se a tak. Většinou jsou z toho hodně vykojení, jakože co tam budou celý týden v té třídě dělat. Takže to chodí hodně pro inspiraci. Vyloženě jim třeba nabídnu nějakou aktivitu, povím jim o tom, dám jim materiály, povíme si, jak by se to mělo vést a co je cílem. A oni to vyzkouší. Třeba teď máme začínající učitelku, co učí chemii, a je čerstvě po škole, a ta vyloženě říkala, že co bude na těch hodinách dělat, když ne tu svojí chemii, a že se teda bude všude představovat. Tak jsme vymyslely společně aktivitu, se kterou tam mohla, a ona to projela ve všech třídách, a pak říkala, že to bylo vlastně dobrý, že se tam

najednou víc cítila, že tam patří. A to vlastně i během roku, když něco nastane – cokoliv, ať je to kázeň, nebo když třeba mají pocit, že žáci nejsou motivovaní, tak se bavíme i o tom, jak konkrétně je třeba aktivizovat, jak to prostřídat. I když i na tohle dostávají zpětnou vazbu z těch hospitací, na které chodí někdo z vedení. Takže to je hodně metodické. Ale někdy přijdou i raději sem než za vedením, protože přijít sem je asi lehčí než třeba za zástupkyní. To spíš, že ta jde za nimi a následně dostanou nějaký feedback. Já zase tam nechodím preventivně, to já nedělám. Většina věcí, co já dělám, tak vlastně reaguji na nějakou konkrétní zakázku, když už se něco řeší. Takže i u těch začínajících to je tak, že konkrétně s něčím přijdou. A pak taky za mnou chodí, když nastane nějaká situace s konkrétním žákem. Teď třeba mi naskočila ta chemikářka, která přišla s tím, že se děti ptala, na co se těší a netěší v té chemii, a jeden kluk jí tam napsal, že se těší, až spáchá sebevraždu. A ona vůbec nevěděla, jak má reagovat, byla z toho rozhozená, takže když to jsou takovéhle situace, které jsou těžké, tak jdou taky spíš za mnou. Tady vlastně ona šla za třídní toho kluka, a ta jí rovnou řekla, ať jde za mnou. Takže si to tak nějak mezi sebou ti učitelé přehodí. Plus když chtějí, tak nabízím to, že můžu jít taky do té hodiny. Tam ale hrozně záleží. Některým stačí, že se o tom tady takhle pobavíme, a pak už že si to zvládnou sami, a někdy zase že jo, ať se přijdu podívat, co tam ten žák dělá, ale to už je fakt strop. Aby byli rádi a chtěli vědět, co oni dělají dobře a špatně, to už bych řekla, že to je to poslední, to už je fakt top, když se to dostane až do této fáze. Většinou, když už mě tam zvou, tak je to proto, abych se podívala na toho žáka nebo na tu třídu, proč zrovna v této třídě je problém. Takže takhle.

Takže to je spíš taková metodická podpora? Co třeba emoční, že je toho na ně moc a nezvládají. Nebo všeobecně sdílení svých dojmů, nemusí to být jen to špatné, ale většinou jdou asi spíš, když mají problém.

Jo, to je pravda, přijdou spíš, když mají problém. Ale ono to vždycky začíná sdílením nějakých emocí. Teď přemýšlím... Naskakují mi spíš ti stálí učitelé, kterým fakt stačí, že mi to řeknou a zas jdou. Ale u těch začínajících ani nemám dojem, že by to takhle komentovali. Spíš mají na počátku pocit, že si mají na tom počátku přijít spíš pro nějakou metodickou radu nebo něco, než že by bylo v pořádku i jenom to, že jsme se o tom třeba jen pobavili nebo že by si to sami nějak zreflektovali a to že by stačilo.

Takže primárně kvůli emocím nechodí?

Jo, spíš ta metodická. A je to vlastně docela zajímavé, jestli na to třeba nepotřebují víc času. Jsou totiž učitelky, co mě tady znají delší dobu, a automaticky, když odchází z práce a když to berou tady mým východem, tak prostě zazvoní nebo zaťukají, jestli tu náhodou nejsem, a

já se jich pak ptám, jestli něco ode mě chtějí, a ony zase že ne, že jen šly kolem a už jdou domů, tak se jen stavily a dobré.

Tak to je ale hezký.

Jo, ale je pravda, že ti začínající to nedělají. Tak možná to pro ně není. Možná je to i mnou... No, buď je to vůbec nenapadne, že by mohli, že i tohle je možné, a nebo bych to mohla i já nějak víc podpořit, že si můžou třeba i jen postěžovat.

Právě když jsem byla na jiné škole, tak to bylo spíš naopak. Metodicky moc ne, ale tu emoční podporu vyhledávali.

To je zajímavé. Přemyslím, ale já to tak u těch začínajících fakt nemám. A přemyslím, čím to je. Třeba to stačí víc pojmenovat na začátku, že můžou chodit i kvůli tomu, s pocitama. Třeba časem.

Jak se ti s nimi pracuje, když chtěj?

Jo, to je hezká práce. Nejvíce asi v tom, že v tom vidím nějaké posuny, že to má smysl. Oproti těm, kteří tu jsou dlouhodobě a jsou třeba zacyklení v tom, že dojedou jednu třídu, dostanou novou, a zase se opakuje ten stejný vzorec toho, co se jim třeba nedaří, tak u těch začínajících mi to přijde pro mě otevřenější, takže je to hezká práce. Ještě když vidím, že to má smysl. Že jim třeba v některých oblastech chybí to, aby se cítili sebejistější.

A kdybychom se teď zaměřily na nějakého ideálního začínajícího učitele? Jak by sis ho představila, jak by měl vypadat, aby se s ním tobě dobře pracovalo?

Aby mně se s ním dobře pracovalo? Hmm. Určitě motivovaný v tom, aby pracoval sám na sobě. A od toho se bude odvíjet to, že bude chtít využívat i to, co tady ta naše škola nabízí těm učitelům, ať už je to vzdělávání nebo ten seberozvoj nebo konzultace, takže aby o to stál, a potom už není potřeba to jak něco dělá dobře nebo špatně, to je úplně jedno, ale hlavně že bude chtít nad tím přemýšlet. Asi jako je pro mě dobré, když si dokážou uvědomit, že třeba v něčem by to mohli změnit, když na ně třeba ty třídy nějak opakovaně reagují, tak že změní ten přístup, a budou chtít využívat, že je někdo chce podpořit.

Je tam něco osobnostního, co si myslíš, že třeba všeobecně plošně by to asi nemělo takovou váhu, ale pro tebe jí to má?

Nevím, jestli je to osobnostní, ale asi se mi lépe pracuje s lidmi, kteří se umí zasmát sami sobě, nějak to trochu odlehčit, možná nebrat se tak vážně jen proto, že jsem učitel.

Tyhle profesní deformace...

No právě. A mnohdy u těch začínajících učitelů mám pocit... To už je možná tři roky, tady byla učitelka, a ta poslední neshoda byla snad kvůli nějakým učebnicím, podle kterých se učí, a přišlo mi to fakt zbytečný, ale bylo to opakovaně, se tam řešilo, že ten přístup té učitelky, nebo jak se právě hodně brala vážně, a hrozně rychle ty děti třeba zaškatulkovala a vůbec nedokázala nahlédnout sama na sebe. Takže tam se mi hodně špatně pracovalo. A jsem si říkala, že vlastně jsme si s ní povídaly docela často, protože na druhou stranu ke mně chodila, ale nějak jsem tam nevnímala, že by to padalo na úrodnou půdu, takže to pro mě není vůbec... To je asi to nejnáročnější. I když není. Taky můžou být takoví, kteří nechodí vůbec. Ale ani tohle není příjemné, když vidím, že i nějak stojí o tu komunikaci, ale já nevidím, že bychom se někam posunuly.

A jak ti je v tom, když je nějaký začínající učitel, který fakt nechce spolupracovat?

Jak já si to zpracuju?

Jo, v sobě, jak se s tím vyrovnáš?

V tom běhu té školy mi nic jiného než to skousnout nezbyde, protože tady je takových dalších učitelů, kteří když chtějí, tak já se budu teda věnovat jim, takže bych to nemusela tak řešit. Ale v nějakém tom konceptu, kdy tu školu vnímám a chtěla bych, aby celá fungovala, a pak vidím, že tu jsou takové články, které když vnímají ten tlak z té školy a není jim v tom dobře, že s nimi pořád chce někdo něco řešit a někdo jim pořád něco říká, tak to nedělá dobré jméno celé škole. A mně se to pak vrátí, když sem přijdou na konzultaci třeba rodiče, a jdou proto, že jsou nespokojení s tou učitelkou. A já vím, že jsem jako taky nespokojená, a tam je pro mě těžké se stavět do té neutrální role, i když snad se mi to pořád daří, a já za tím učitelem stojím, i když vím, že se tu hodně lidí pořád dokola snaží, aby to bylo jako lepší.

Je to tedy tak, že jako škola stojíte za svými učiteli?

Jo, v těch situacích, kdy to jde ven, tak určitě, takže jakože jo, ale vybavuju si i situace, kdy po nějakých opakovaných konzultacích a schůzkách s tím učitelem, tak potom i třeba vedení přistupuje k tomu – a se mnou to taky konzultují, jestli jsem pro – abychom teda vyhověli žádosti toho rodiče a třeba to dítě přeřadili do jiné třídy. A to málokdy s tím souhlasím, většinou to nepodporuji a chci, aby na tom všechny ty strany pracovaly, ale v některých těch situacích už to dojde do bodu, kdy si říkám, že nestojím za tím učitelem, že vidím, že se to nikam nepohne a jsem spíš na straně těch dětí nebo toho dítěte, když vidím, že se tím tak moc trápí. No ale mám dojem, že když jsme to tu udělali a bylo to právě z důvodů spolupráce

s tím učitelem, tak to vlastně stejně ten vztah mezi mnou a tím učitelem nepochroumalo, že pro něj je to pak taky úleva, že už nemusí mít opakovaně psychologku na hodinu nebo se účastnit nějakých schůzek. A možná to i berou tak, že vlastně dobrý, že se zbavili toho nepříjemného, ale oni sami se nikam neposunou.

Ale tak uleví se aspoň někde.

Přesně. A ono se nakonec vlastně uleví skoro všude. Ale teda snažím se za těmi učiteli stát, i když vidím, že to třeba moc nefunguje.

A když tu spolupráci vyloženě nechtějí, snažíš se ji navazovat i opakovaně víckrát? Sama za sebe, nebo na podnět vedení. Nebo když to nejde, tak je lepší je nechat být, ať si přijdou sami?

My tady docela – a možná až moc – komunikujeme tady to ŠPP s vedením. My máme každý týden schůzky, kde je přítomné vedení i my. A řešíme samozřejmě třídy, žáky, situace, ale vlastně někdy je tématem i konkrétní pedagog, a vlastně si sdílíme, že jsme s ním mluvili všichni. A kolikrát se třeba i domluvíme, kdo půjde teď. Když třeba vidíme, že v něčem by to ještě šlo. Takže to není úplně jen na mně, já třeba řeknu, že jsme spolu už mluvili, ale neviděla jsem žádnou chuť se mnou spolupracovat, tak tam prostě jde někdo jiný, zástupkyně nebo metodička prevence, když se to teda konkrétně týká i té třídy. Když je to teda něco, co bychom potřebovali řešit, a ten učitel řekne, že si to vyřeší sám, a my teda víme, že to nebude ono, že si to třeba nějak vyřeší, ale mám z toho obavy. Takže to není, že bych já sama za tím učitelem opakovaně chodila, ale že to můžu třeba předat i někomu dalšímu.

A ten přístup tu je tedy takový, že se nabízíte?

To určitě. A ten poslední krok je vlastně ten ředitel. A vnímají to tak i ti učitelé. Když je to ještě jako jen se mnou, tak dobře, tak ať jdu se podívat do té třídy nebo něco. Teď jsem se náhodně dostala k jedné paní učitelce, jak řešila situaci s dítětem, a ona na mě vychrlila spoustu dalších dětí, ze kterých je nešťastná, a já jí říkám, jestli nechce si k tomu třeba sednout. A ona přišla a bylo toho hrozně moc, ale sama by nepřišla. To jen že jsem se nabídla. Takže jí můžu říct, co je třeba i na řešení s vedením, aby se za ní postavili, když třeba něco dělají ti rodiče. Ona už teda mluvila i se zástupkyní. A pak vím, že to není třeba jen na mně, a posunu to dál. Ale ten poslední krok, když už se ta, pozve vyloženě ten ředitel, tak to na ně působí tak jako, že je to asi už blbý.

Když přijde ta nejvyšší instance.

Takže pak už třeba dojde tam, že ten ředitel dá na výběr, jestli se ten učitel přihlásí do nějakého seberozvojového kurzu, nebo do něčeho, co vlastně nabízíme, třeba toho mentora. Jinak že to tu nemůže mít moc dlouhé trvání, když nezapadá do směru té školy. Že je jiný. To už nedopadá dobře. Vlastně si nevybavuju, že v téhle fázi by na to ten učitel kývnul. To už je ale potom, co mluvil se všemi, se mnou, se zástupkyněmi...

To už musí být pod hrozně velkým tlakem.

Stoprocentně. A hlavně tomu většinou prostě pořád nerozumí, proč se to děje. Nevidí, že by měl něco dělat jinak.

Jaký je přístup školy k začínajícím učitelům z tvého pohledu?

Doufám, že se tu začínající učitelé cítí dobře. Zároveň ale vnímám, hlavně letos, že máme 15 nových kolegů.

A z toho je kolik úplně začínajících?

Úplně... Teď je tak projíždím v hlavě... Mám do toho počítat ty, co dlouhodobě neučili?

Ty taky, protože jsou po té dlouhé pauze, ty nároky i děti se mění.

Těch máme víc, co se vrací z jiného oboru, že si řekli, že to zkusí. Tak třeba 6 jich určitě máme začínajících. A to jsou právě mladý holky po škole, tu chemikářku, ale pak tu máme třeba i matikáře z jiného odvětví, pak jednu, co dělala na inspekci a teď se rozhodla, že se vrátí k tomu učení asi po 20 letech k dětem. A mám dojem, že tím jak jich už je hodně a jak se jim věnujeme trochu segregovaně, jakože je něco jenom pro ně, třeba nějaká porada, tak jsem pak měla i nějakou zpětnou vazbu od ostatních jiných kolegyň, že mají pocit, že jsme je málo včlenili do kolektivu. A ono bylo víc vidět, že na obědě si sedali k sobě vždycky, logicky, že jo, nebo ty, co jsme dali spolu do kabinetu, když měli stejnou aprobaci, tak ti se hodně semkli, takže si našli toho svého parťáka, ale právě zase v té skupince těch začínajících. Že byli na stejné lodi. Takže jsem si říkala, že jo, my je hodně opečováváme, pořád je někdo doprovází a tak, ale vlastně možná někdy by bylo dobrý, i když mají toho svého uvádějího k sobě, tak možná víc využívají toho, že se zeptají té, se kterou nastoupili, protože ví, že spolu strávili celý ten přípravný týden.

Asi se i předpokládá, že budou mít stejná témata, že jsou fakt na té jedné lodi.

A my děláme každý rok semináře i od Odysseje na právě téma, jak vést ty třídnické hodiny.

To znám, ti mají spoustu dostupných materiálů.

Právě, takže my s nimi už dlouhodobě spolupracujeme a teď právě udržujeme i to... Protože, a to je už spoustu let, tady máme pár pedagogů, co prošli nějakým vzděláváním přímo od Odyssey, že jezdili vlastně na celé víkendy na výjezdy a vlastně to bylo vedené všechno zážitkovou pedagogikou, ale to už je taková malá skupinka, těch, co tím prošli, ale pořád tady dodržujeme to, že v tom přípravném týdnu mají jednodenní setkání s lektorem z té Odyssey, a většinou to u těch stálých nastavujeme tak, že si řeknou, co oni potřebují, většinou chtějí nějakou inspiraci do těch třídnických hodin anebo chtějí řešit nějakou konkrétní situaci s tím lektorem, a právě že jsme ty začínající taky zase oddělili, protože jsme se bavili o tom, že většina z nich s tou OSV ani nemají zkušenosti, tak jsme jim chtěli dát úvodní seminář, a tak to vlastně celé začalo, že jsme je vyčlenili hned první pracovní den, kdy byli jenom spolu. Na druhou stranu mi to přišlo dobrý, že všichni začínali spolu, můžou si nějak poradit, ale v průběhu září se ukázalo, že to asi bylo až moc.

Ono je to určitě těžký, zvlášť když jich je tolik, najít nějaký ideální řešení.

No právě. Já jsem si právě říkala, že letos jich bylo fakt hodně, že tolik jsme jich ty minulé roky neměli, ale je zase pravda, že každý rok máme víc žáků. Pořád navyšujeme kapacitu.

Kolik máte žáků?

Teď už asi 870. Vždycky máme tak o třídu navíc každým rokem.

Jsou teda po 3 třídách v každém ročníku?

I po pěti. Na prvním stupni máme i po 5, na druhém 3-4.

Popsala bys, v čem se liší začínající učitel, který navíc dostane třídu, od toho, který sice začíná, ale aspoň nemá na starosti ten třídní management?

Ono na tom prvním stupni to mají vždycky, ale na tom druhém strašně málokdy musíme udělat to, že ten nový učitel má hned třídu. Snažíme se, aby to tak nebylo. A když jo, tak víme, že má nějaké zkušenosti, nebo to aspoň říká na tom pohovoru, že sice teprve studuje, ale prostě že to zvládne. Ale je teda pravda, že třeba bohužel jednoho občas musíme. Že nám to nevyjde z těch našich zdrojů. A teda mám dojem... No vlastně ne, že když už mu to dáme, tak se trefíme, ale to vlastně taky není pravda. Asi se to nedá úplně odhadnout vždy dopředu, Ale teď vlastně ta, co nastoupila a má šestku, a loni byla podobná situace, taky nastoupila a dostala šestku, a tam se teda o ní bála, protože zároveň jsme potřebovali přijmout do školy žáka ze speciální školy s poruchami chování a měl k nám přejít do té šestky. A neznali jsme ani toho žáka. A bohužel v těch dalších paralelních třídách už byli jiní žáci... Tahle byla

taková nejkolidnější. Jo, takže ještě vybíráme pro toho nového, když je začínající učitel a dostane třídnictví, aby ta třída nebyla tak náročná, aby tam nebyly takové děti... Takže jsme jí vybrali tu třídu a na konci srpna jsme se dozvěděli, že k nám přechází ten žák, jenže jsme věděli, že do tamtěch ho dát nemůžeme, protože to by bylo šílený. Takže nakonec šel sem a ta učitelka rovnou dostala i asistentku do třídy. Takže ani s tím neměla zkušenost, a tenkrát to bylo něco...

A pak to vlastně šlo do online prostoru všechno.

Jo. A ona ještě pořád nemá dostudováno, že si to dodělává nějak dálkově, ale taky je to prostě mladá holka, tak to je pravda, že ta hodně sdílela ty emoce, i v rámci toho, že to i na tý veřejce přešlo do online prostoru, ale neklesl počet těch povinností, takže to do toho, takže ta byla velmi taková, že to prostě nedávala. I byla často nemocná. Ale vím, že kdyby zůstali v tom prezenčním, tak by to bylo asi dobrý, protože vím, že jsem s ní o tom hodně mluvila, protože to musela mít fakt náročný s tím klukem, tak klidně ať hned přijdou. Naštěstí si hned sedla i s tou asistentkou, to bylo taky dobrý, a hodně jsme je podporovali v tom, že ani my toho kluka neznáme, takže jsme jim pomáhali svolat i všechny učitele, kteří ho učí, aby to nemusela dělat ona, ale ona fakt vlastně si myslím, že se s tím poprala dobře. A v tom onlinu o něm už vůbec nevěděla, protože se vůbec nepřihlašoval, ale to byla jiná kapitola. Ale na ní pak dopadl ten online. Ale je tu pořád a teď je zas dobrá. I mi říkala, když jsme se bavily, že je ráda, že zase učí a že učí normálně.

A má pořád tu třídu?

Má pořád tu třídu, má i tu asistentku a ten kluk je... Oni jsou letos teprve sedmáci, ale on už bude letos odcházet, protože opakovaně opakoval. K nám nastoupil loni, ale už má vlastně devátý rok ve škole. A ani nemají zájem o to, aby pokračoval.

To pak ta práce musí být těžká.

Takže si myslím, že ona mu jako chtěla hrozně pomoci. To jsem taky u ní vnímala hodně, že se střetla s tou realitou, že nemůže každý dítě zachránit a je to takový smutný, že o ty ideály přišla hned v prvním roce svého působení.

On to byl hodně náročný rok i všeobecně.

Plus tady ten žák. To vlastně taky většinou nedělám u těch stálých učitelů, ale tady jsem vlastně byla přítomná i u těch schůzek s tou maminkou hnedka na začátku toho září, aby to nemusela ta paní učitelka od začátku vést sama, a to měla ještě jako ideály, že to bude dobrý,

a pak postupně je teda už nemá. Ale na druhou stranu je to asi dost specifický případ, že jsme to dítě fakt neznali, to se tolik nestává, že by sem někdo takhle přistoupil.

Co ti třídní na tom prvním stupni?

Pro mě v tom rozdíl je určitě, protože když je to začínající učitel, ale nemá to třídnictví, tak o něm vím minimálně. Nebo spíš to není tak, že... Prostě mnohem méně chodí za mnou a mnohem méně i já mám nějakou potřebu je opečovávat nebo zjišťovat, jestli to funguje a teď jsme vlastně přijali dva mladé kluky, angličtináře, a učí na prvním stupni jenom ty angličtiny, tak o nich vím spíš z nějakého jako doslechu, že se třeba bavím s třídní té třídy a říká mi o něm, že ho tam má a děti ho milují a je super, nebo třeba nevím, moc mu nejde udržet kázeň, ale že mu poradí, takže já o tom vím spíš takhle, než že by tihle netřídní se mnou pracovali... Takže já mám ty třídní. Teď je tu ta paní, co dělala na té inspekci, tak tam už jsem taky byla, že si nevěděla rady s jedním tím chlapcem. A tam mi taky běželo hlavou, že ona sice přišla řešit toho žáka, ale já mám pocit, že to nebude jen o tom žákovi, protože když jsem viděla, jak pracuje s tou třídou, tak na to, že to je první stupeň, tak to není úplně ten přístup vhodný pro ty děti. Ale ona si o tu pomoc neříká, protože z tohoto pohledu to nevidí, že by to mohlo být i třeba tím, že jí nesedí ten věk, ale vidí problém v tom žákovi, že jí to tam narušuje. Takže na začátku to vedu tak, že jasně, budeme pracovat na tom, co budeme dělat s tím žákem, aby se tak jako chytli a pozvali mě znovu.

A postupně to pak dovést někam dál?

Jo. Třeba jsem tam byla předminulý týden a říkala jsem si, že to budu muset nějak posunout, ale zatím nechci tlačit, zatím jsem byla ráda, že mě pozvala a nějak jsme se bavily alespoň o tom žákovi.

A jak jsi mluvila o těch rodičích, tak stává se ti, že by ti učitelé chtěli, abys byla třeba na rodičáku?

Stává se to. Ale přemýšlím, jestli je tam rozdíl u těch začínajících.

To myslím. Jestli o to stojí víc, jestli pro ně rodiče taky nejsou strašáci.

To máš pravdu. Ale přemýšlím, že úplně na třídní schůzku, když tam jsou všichni ti rodiče dohromady, tak když mě pozvou, abych tam fakt jako byla, tak to spíš ti, co mě znají a třeba s tou třídou pracují dlouhodobě, ale většinou na tu velkou skupinovou... To si vybavuju jednoho kolegu, který u nás už teda není, ale jen proto, že se přestěhoval, a taky tenkrát začínal, a ten měl to, že před každou třídní schůzkou za mnou chodil mi říct, co tam bude

říkat, a zkoušel si to. A to mně bylo hodně příjemný, že jsem si říkala, že jo, je to super. On nechtěl, abych tam byla, že z toho by byl ještě víc nervózní, takže to ne, nechtěl, abych byla přítomná, pokud jsem neměla nějaký svůj vstup, ale takhle třeba přijdou probrat, co tam budou řešit, a tento právě chodil pravidelně a vždycky si fakt stoupl a říkal mi to, co tam má povídat, a chtěl řešit i to, jak působí neverbálně, z toho byl nervózní.

To je vlastně hezký, že chtěl řešit i něco takového.

Jo, to bylo super, protože ty body, co tam probíral, to bylo většinou v pohodě. Protože neřešil ten obsah, ale spíš ten projev, že se necítí úplně před dospělými. Ale taky přemýšlím, jestli si řeknou na takové ty schůzky, kde je jenom jeden rodič a učitel. A tam právě přemýšlím, že to taky není tak, že by ti začínající toho nějak využívali sami, že by si o to řekli. Spíš mám pocit, že do toho jdou po hlavě. Že tam nechtějí někoho dalšího a až když zjistí od kolegů, že to takhle vlastně někdo dělá, takže až za čas, nebo po tom, co zjistí, že se ta schůzka s tím rodičem nepovedla tak, jak si představovali, tak potom třeba využijí toho, že jim říkáme, že tam klidně můžu být já, že tam může být výchovná poradkyně, na prvním stupni to může být třeba speciální pedagog, když se to týká nějakých úkolů jako je třeba čtení nebo něco, tak až potom. Takže nemám pocit, že by si řekli rovnou. To by bylo super, kdyby si řekli, že je to jejich první schůzka s rodičem v životě, tak že by zkusili využít podpory. Tak to většinou využijou až potom.

Ale pro tebe by to bylo fajn.

Vlastně by mi to fakt přišlo docela dobrý. Oni to určitě probírají i s tím uvádějícím učitelem, a to jak obsah tý velký třídní schůzky, tak ty tripartity nebo když se do toho vůbec pustí... A vím, že taky někdy, když mají schůzku s náročným rodičem, tak si k tomu zvou toho uvádějícího učitele. Že jim je to příjemnější, když je to někdo, s kým častěji spolupracují. Protože na tom prvním stupni je to většinou někdo, kdo učí paralelní třídu. Takže jim je to příjemnější, že tam může něco vnést jako další učitel. A možná se jim to lépe představuje, že když už tam berou někoho dalšího, tak to musí tomu rodiči nějak vysvětlit. Takže ještě ten level toho, že tam sedí ta školní psycholožka. A právě když jsem říkala o té, co nastoupila loni, dostala třídnictví a toho náročného kluka, tak tam vlastně jsme jí sami říkali, že bude potřeba hned udělat schůzku s rodiči, že vůbec tu rodinu neznáme, že potřebujeme vědět všechno, protože jsme měli jenom ty zprávy z různých vyšetření, že reaguje agresivně a tak, takže potřebujeme hned jasně nastavit ta pravidla, takže to bylo takové, že jsme se tam já i výchovná poradkyně trochu vnutily. Ale ona nás potom na každou další schůzku zvala rovnou. A vlastně to jedeme pořád.

Jak ti přijde, že učitelé vědí o té pozici školního psychologa? Že za tebou můžou přijít?

Mám pořád pocit, že tam je spousta bariér. Že to není tak, že by si řekli, že to je super, že kvůli tomu, tomu a tomu můžu za školním psychologem, že by jim to nějak naskakovalo, tak to mám pocit, že ne. Přemýšlím... Asi fakt ne. Nevím, jestli to je tím, že toho ví málo z té školy, nebo jestli tam jsou pořád nějaké osobnostní bariéry, že jim je divné, že to je psycholog, takže radši se půjdu zeptat kolegyně v kabinetu, nebo si budu stěžovat kolegyni v kabinetu, což jsou taky pak situace, že za mnou přijde někdo jiný mi říct, že v kabinetu si začínající učitelka stěžuje, že furt chodí nešťastná z hodiny, a co mají jako dělat? Většinou totiž přijde někdo, kdo už mě zná, že už jsme třeba něco řešili. Ale mám pocit, že posun je v tom, že se jim snažíme říkat, že nějak jako funguju, nebo že ty služby fungují. Na druhou stranu stejně, dokud nemají tu pozitivní zkušenost – a tu oni mají až z tý praxe – tak to nevyužívají automaticky. Pořád mám dojem, že jsou takoví víc individualisti, že by si to sami všechno vyřešili.

Možná to hlavní vnímají jinde.

Nevím no.

Jestli třeba nejdřív neřeší nějaká didaktická hlediska než vztahy ve třídě.

To je taky pravda. To je možný, protože mají vůbec dost starostí s tím, jak si nastavit tu hodinu nebo dělat ty přípravy a jak to vést, než aby ještě řešili... No jenže ono to tam je... Většinou to přijde až za čas, protože se to odrazí v tom, že už tam něco nefunguje.

Ono to je vlastně všechno se vším. Můžou naplánovat super hodinu, ale když to nefunguje v jiných rovinách, tak to prostě nefunguje.

To je pravda. Akorát že podle mě dlouho trvá, než na to nahlédnou, že to může být způsobeno tím, jak se chová nebo jak se nastavila nějaká pravidla ve třídě, nebo jakým způsobem třeba komentují chování dětí.

Je něco, co bys považovala za opravdu důležité zmínit, co se týče těch začínajících učitelů, když to vezmeš ze svého hlediska? Něco, co bys chtěla sdílet.

Jak jsme se bavily o těch fakultách, tak by se mi líbilo, kdyby to fungovalo už víc. Protože si myslím, že na hodně školách jsou školní psychologové, nebo v to doufám, a že pořád mám pocit, že se nepřichází do těch škol s tím, že tam jsou další možnosti nějakého poradenství, služeb, pomoci...

Nebo jak jsi říkala – berou to jako něco, co je pro žáky, a ne pro ně.

Jo. Takže to je takové, že by se mi s tím lépe pracovalo, kdyby rovnou věděli. Zároveň je to taky to, že kdybych měla víc času na nějakou preventivní činnost, tak by mi přišlo super se třeba vyloženě věnovat přímo já každému tomu začínajícímu učiteli, že by vlastně měli se mnou nějaký plán, kde bych mohla sledovat, jak se vlastně posouvají, pro ně by to bylo přínosné i příjemné, ale na to prostor nemám. Takže já jsem ráda za to – no, nebo ráda – když už se teda začne něco dít, tak se to ke mně dostane. A možná je to super tím, že ti učitelé, co mě nějak znají nebo jsou tu delší dobu a už ví, že před nějakým rokem dvěma jsem se do něčeho zapojila a pro ně to bylo nějak přínosný, že si to jako sdílejí a říkají to i těm začínajícím, takže aspoň o to se můžu opřít.

Máš dobrou pověst.

Jo. Ale spíš že i já jsem klidnější, že si nemusím říkat, že tu máme takových nových kolegů a já nemám vůbec čas na to, abych za každým zašla. Takže to víc nechávám tak, že věřím těm učitelům, kteří tu už jsou, že si to jako sdělí v tom pozitivním.

Kdybys měla zkusit popsat tu spolupráci se začínajícími učiteli nějakými přídavnými jmény nebo pocity, jaké by to byly?

Inspirující nebo inspirativní, a to i pro mě. Přemýšlím, jak to označit nějakým jedním slovem.

Můžeš jich použít i víc.

No mně se líbí to, že je to jako... No nechci říct nepopsaná deska, ale že je to hodně pestré, tak pestrost, a když je to otevřené nápadům a že to může být ve formě brainstormingu a nápadů. A taky smysluplnost. Že vidím, že se to někam posune. Pak mám i já větší pocit, že ta moje práce má smysl, když toho přijde využít i někdo, kdo je tady úplně nový. Možná s tím souvisí i pocit takové mojí užitečnosti pro tu školu, že když se to podaří, když ten učitel se fakt dobře začlení – i do toho týmu, i mezi ty žáky – a cítí se tu dobře, že se třeba i rozhodne tak, že někteří se sem třeba i přestěhují, to mi přijde vtipný.

Ale to je hezký, že je to tu tak vtáhne.

Jo, jsou takoví, co studovali ve městě, a třeba tam ještě nějak bydlí v nějakém nájmu, ale nejsou původem z města, a najdou si tu přátele mezi kolegy a cítí, že by tu mohli být. Taky tu takové máme. My tu máme možnosti i školních bytů. Nabízí se těm novým kolegům. Tak teď sem zrovna přešel takový jeden i s manželkou a že teď tu hledají i svoje bydlení, že by si tu něco koupili. Tak to mi přijde takový pro mě hodně příjemné, když vidím, že jsem tomu mohla třeba i já pomoci, že jsem tomu mohla být nápomocná trošičku, aby se tu cítili dobře.

Tak za mě je to asi všechno. Pokud už jsem tě vyčerpala.

Ne, to ne (smích), ale asi už mě nenapadá nic, co bychom neprobraly. Já si pod tím představuji ty učitele.

Pro mě je to hodně přínosné. Já ti moc děkuju.