

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Ústav primární a preprimární edukace

Učitelská profese pohledem začínajících učitelů

Diplomová práce

Autor: Tereza Bruknerová

Studijní program: M 7503 Učitelství pro 1. stupeň základní
školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor:	Tereza Bruknerová
Studium:	P17P0065
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Název diplomové práce:	Učitelská profese pohledem začínajících učitelů
Název diplomové práce AJ:	Young teachers and their perception of teaching profession

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je získat hlubší vhled do učitelské profese pohledem začínajících učitelů. Teoretická část práce se věnuje osobnosti učitele, profesním kompetencím a jednotlivým fázím učitelské profese. Další kapitoly teoretické části jsou zaměřeny na odbornou profesní přípravu, autoritu a sebereflexi učitele, na pomoc začínajícímu učiteli. Empirická část pomocí polostrukturovaných rozhovorů mapuje zkušenosti učitelů na začátku jejich profesní kariéry. Výstupem diplomové práce bude souhrn pozitivních i negativních aspektů dané problematiky pohledem začínajících učitelů.

První kroky učitele - Libuše Podlahová, Učitel: současné poznatky o profesi - Jan Průcha, Být učitelem: co by měl učitel vědět o své učitelské profesi - Jaroslava Vašutová

Garantující pracoviště:	Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Iva Košek Bartošová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	17.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala pod vedením vedoucí diplomové práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Nížkově dne

.....

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí PhDr. Yvetě Pohnětalové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a čas, který mi byl během zpracování diplomové práce věnován. Poděkování patří také všem respondentkám, které byly ochotny spolupracovat a přispěly tak ke zpracování výzkumné části mé práce. Nakonec děkuji své rodině i všem, kteří mě podporovali jak při psaní práce, tak i během celého studia.

Anotace

BRUKNEROVÁ, Tereza. Učitelská profese pohledem začínajících učitelů. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 73 s. Diplomová práce.

Cílem diplomové práce je získat hlubší vhled do učitelské profese pohledem začínajících učitelů. Teoretická část práce se věnuje osobnosti učitele, profesním kompetencím a jednotlivým fázím učitelské profese. Další kapitoly teoretické části jsou zaměřeny na odbornou profesní přípravu, autoritu a sebereflexi učitele, na pomoc začínajícímu učiteli. Empirická část pomocí polostrukturovaných rozhovorů mapuje zkušenosti učitelů na začátku jejich profesní kariéry. Výstupem diplomové práce bude souhrn pozitivních i negativních aspektů dané problematiky pohledem začínajících učitelů.

Klíčová slova

Učitel, začínající učitel, učitelská profese, třídní učitel, učitel na 1. stupni ZŠ, očekávání, obavy, problémy, pomoc, vysoká škola

Annotation

BRUKNEROVÁ, Tereza. Novice teachers and their perception of teaching profession. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 73 pp. Master Thesis.

This master thesis aims to gain a deeper insight into the teaching profession through the eyes of novice teachers. The theoretical part of the thesis focuses on the teacher's personality, professional competencies, and the different phases of the teaching profession. Other chapters of the theoretical part deals with professional training, authority, and self-reflection of the teacher, and helping the novice teacher. The empirical part uses semi-structured interviews to map the experiences of teachers at the beginning of their professional careers. The output of this thesis will be a summary of the positive as well as negative aspects of the issue from the perspective of novice teachers.

Key words

Teacher, novice teacher, teaching profession, class teacher, primary school teacher, expectation, fears, problems, help, university

Obsah

Úvod.....	8
1 Učitel'ská profese.....	9
2 Pojem učitel	11
2.1 Profesní kompetence.....	12
2.2 Profesní standard	14
2.3 Profesní rámec učitele ve 21. století	15
2.4 Zdraví učitele	16
2.5 Autorita učitele	18
2.6 Sebereflexe učitele.....	19
2.7 Učitel na 1. stupni ZŠ	20
2.7.1 Specifické rysy učitelství pro primární školu.....	21
2.8 Třídní učitel	22
2.9 Vývojové etapy učitel'ské profese.....	23
2.9.1 Volba učitel'ské profese	24
2.9.2 Zkušený učitel (expert).....	25
2.9.3 Konzervativní („vyhasínající“ učitel).....	26
3 Přípravné vzdělání učitelů	27
4 Začínající učitel (učitel na začátku své profesionální dráhy)	30
4.1 Drop-out.....	31
4.2 Pomoc začínajícímu učiteli.....	32
4.2.1 Uvádějící učitel	32
4.3 Problémy začínajících učitelů.....	34
4.3.1 Složení úvazku a rozvrhu hodin	35
4.3.2 Příprava na vyučovací hodinu	35
4.3.3 Vztahy na pracovišti.....	36
5 Výzkumné šetření	37

5.1	Cíl práce.....	37
5.2	Metodologie výzkumného šetření	37
5.3	Limity výzkumu.....	39
5.4	Charakteristika výzkumného souboru	39
5.5	Předvýzkum	40
5.6	Technika vyhodnocení dat.....	40
5.7	Analýza výsledků výzkumu.....	41
5.8	Shrnutí výsledků a diskuse	59
6	Závěr	63
7	Seznam obrázků a tabulek	64
8	Seznam zkratk a značek	65
9	Seznam použité literatury	66
10	Seznam příloh	73

Úvod

Na každého začínajícího učitele jsou při vstupu do profese kladeny velké požadavky. Musí se vyrovnat se spoustou nových informací a požadavků. Měl by být autoritou a vzorem pro své žáky a umět komunikovat s rodiči. Zároveň je konfrontován s negativními názory společnosti. Je učitelská profese pro mladé učitele opravdu tím, co si představovali? Jaká rizika a úskalí toto povolání přináší? Je na to mladý učitel kvalitně připravován? Takové otázky a mnoho dalších jsem si pokládala při svém studiu na pedagogické fakultě a potýkala se s nejistotou a obavami. V souvislosti s tím, jsem se rozhodla pro rozhovory s mladými učitelkami na 1. stupni ZŠ, které už od začátku vykonávají funkci třídního učitele. Uskutečněné rozhovory pro mě byly skvělý způsob, jak poznat blíže tuto profesi a zjistit, co začínající učitele nejčastěji trápí, s jakými obtížemi se setkávají a jak na učitelskou profesi nahlíží.

Klíčová je pro mladého učitele podpora od vedení školy a ostatních kolegů. Každý začínající učitel ocení uvádějícího učitele, jehož funkce není bohužel v české legislativě ukotvena, a ne všechny školy tuto pomoc poskytují. Pokud se začínající učitel neseťká s podporou, dobrými vztahy v kolektivu a vstřícnými rodiči a zároveň se na něj kupí veliké množství povinností, je velká šance, že dojde k jeho odchodu z profese. Vliv na to má i kvalita přípravného vzdělání.

Cílem diplomové práce je získat hlubší vhled do učitelské profese pohledem začínajících učitelů. Teoretická část této práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje učitelské profesi obecně, a to zejména pojmu učitel, zdraví učitele, profesním kompetencím, autoritě, vývojovým etapám a sebereflexi učitele. Dále se zabývá, vzhledem k mému oboru studia, třídním učitelem a typickými rysy učitele pro primární školu. Druhá kapitola je zaměřena na přípravné vzdělání učitelů na vysoké škole. Ve třetí kapitole je blíže popsán začínající učitel, drop-out, problémy a pomoc začínajícímu učiteli. Empirická část pomocí polostrukturovaných rozhovorů zjišťuje silné a slabé stránky začínajícího učitele a očekávání začínajícího učitele vzhledem k učitelské profesi.

1 Učitelská profese

Dle sociologů se pojem profese a zaměstnání liší v několika různých kritériích. Pro přesné vymezení, kdo je příslušníkem profese a kdo ne, vznikla různá měřítka výkonu a pokud dojde k jejich splnění, člověk dosáhne profesionality. Uvedeme si některé charakteristiky pro tato měřítka. Znalosti a dovednosti profesionála převyšují znalosti a dovednosti laika. Úkolem profesionála je celoživotní služba veřejnosti. Měl by umět teoretické znalosti aplikovat v praxi. Vyznačuje se oddaností vůči své práci a svým klientům a orientuje se v administrativě. Nese zodpovědnost za svá rozhodnutí a má autonomii v rozhodnutích týkajících se profese. Profesionálové jsou sdružováni v různých profesních organizacích. Řídí se etickými zásadami a mají vysokou prestiž a sociální status (Ornstein, Levin In Průcha, 2002). Stejně znaky uvádí ve své publikaci Vašutová (2007). Další charakteristiky profesionality uvádí také publikace Carneige Commission (Vališová a kol., 2011). Jedním ze znaků je zaměstnání na plný úvazek, které je základním zdrojem příjmů. Předpokladem profesionality je také silná motivace. Od všech služeb, které poskytují, jsou očekávány diagnostické schopnosti. Mezi profesionálem a klientem panuje vzájemná důvěra.

Učitelství je spojeno s vývojem lidstva od samého začátku. Předávání dovedností a znalostí bylo dříve úkolem stařešinů, šamanů, náčelníků kmenů a kněží. Lze je považovat za první edukátory v lidské historii. Se vznikem prvních škol v Indii, Číně, Egyptě a později Řecku a Římě jsou doloženy nejstarší formy učitelské profese. K dalšímu rozvoji došlo po vynálezu písma. Ve středověku probíhalo vyučování duchovních v klášterních a katedrálních školách. Přelom nastal založením evropských univerzit od 12. století. Jako příklad lze uvést Oxford (1168) nebo Prahu (1348). Se vznikem univerzit je spjat nový typ profesionálního vzdělavatele – vysokoškolský pedagog. Od 17. století byl vývoj učitelského povolání ovlivňován velikými filozofy humanismu např. J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi. Školské reformy Marie Terezie byly důležitou událostí v české historii učitelství. Rok 1774 přinesl nový model rakouského a českého základního školství. Došlo k zavedení tří typů základních škol (školy triviální, hlavní a normální) a byla ustanovena povinná školní docházka na šest let.

Přípravy pro učitelské povolání byly nuceny projít změnami. Od roku 775 došlo ke vzniku preparandií (tříměsíční kurzy pro učitele škol triviálních a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních). Po dokončení preparandií se absolvent stal pomocníkem pedagoga a po minimálně jednom roce praxe byl schopen složit zkoušku učitelské způsobilosti a stát se učitelem. Jednalo se o „*první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v historii českého*

učitelstva“ (Průcha, 2002, s. 11). I přes nepříliš příznivou politickou situaci v rakouské monarchii se počet učitelů zvyšoval. Příprava učitelů byla v roce 1869 ustanovena na čtyři roky. Přípravy byly vyučovány v ústavech nazývaných pedagogie. V roce 1872 jich bylo v Čechách dvanáct (dva pro učitelky). Zde se poprvé vynořuje návrh na vysokoškolské vzdělávání učitelů, ke kterému dochází ovšem mnohem později (Průcha, 2002).

Učitelství je jedna z profesí, kterou veřejnost pozorně sleduje a hodnotí. Příčinou je, že každý z nás prošel školstvím, během kterého poznal spoustu učitelů, ovlivnilo ho prostředí školy a během studia získal spoustu zkušeností. Objevuje se proto veliké množství různých názorů, postojů a předsudků o tom, jak by se měl učitel chovat, jaké by měl mít vlastnosti, kompetence apod. Názory rodičů vůči učitelům jsou mnohdy velmi kritické, protože si rodiče přejí pro své děti to nejlepší. Na pedagogy je tvořen veliký tlak a často mají podle veřejnosti zodpovědnost za věci, které nejsou náplní jejich práce (Solfronk a kol., 2000). Dle Koti (Vališová a kol., 2011) je náplní tohoto povolání duchovní činnost. *„Smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých“* (Vališová a kol., 2011, s. 15). Dle mého názoru si bohužel většinová společnost neuvědomuje náročnost tohoto povolání. Učitel má za žáky zodpovědnost v mnoha situacích, ale i v rámci výchovy. Stále vidím problém v tom, že na učitele není nahlíženo tak, jak by si zasloužili nebo představovali a mnozí z nich jsou důsledkem toho k práci méně motivováni.

2 Pojem učitel

Juklová (2013, s. 7) považuje učitele za „*hlavní aktéry vzdělávacího procesu, nositele a zprostředkovatele nejen systematicky upravených poznatků, ale také za strážce pravidel, hodnot a společností preferovaných ideálů.*“ Dle Pedagogického slovníku (Průcha et al., 2013, s. 326) je učitel „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“ Je zodpovědný za realizaci cílů, obsah vzdělání a výchovy, motivuje žáky k učení, určuje cíle vyučovací hodiny, volí různé metody výuky. Mimo jiné ovlivňuje postoje a životní způsoby žáků (Pařízek, 1988).

Pojem učitel je mnohdy zaměňován se slovy pedagogický pracovník nebo edukátor. Za edukátora považujeme osobu, která provádí edukaci, tj. vyučuje, vychovává, školí nebo je trenérem či instruktorem. Pojem pedagogický pracovník má na rozdíl od pojmu učitel více významů (Průcha, 2002). Dle Zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb., § 2, odstavec 2 sem patří učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. Kořa (Vališová a kol., 2011) uvádí, že pro povolání učitele je nutné se celoživotně vzdělávat a ovládat spoustu dovedností v souvislosti s tím, jak se mění.

Učitele lze rozlišovat podle míry kontroly na instruktora a facilitátora. Instruktor řídí všechny činnosti žáků. Snaží se o důkladné předání vědomostí. Tento učitel ověřuje, zdá žáci předané učivo chápou, pokud zjistí že ne, vysvětluje látku znovu. Prioritou je podrobné hodnocení žákovy práce. Tato role bývá podrobena kritice. Žáci jsou ve výuce pasivní, nemají pro učení zaujetí a nenesou za něj odpovědnost. Naproti tomu u facilitátora žáci přebírají kontrolu nad svým učením a učí se vyučovat sami sebe. Učitel jim pouze napomáhá v nejnutnějších situacích a je podporou. Do centra pozornosti se dostává samotný proces. Chyba je žádoucí a je příležitostí pro učení. Velmi často dochází k propojení mezi oběma přístupy. U začínajících učitelů velmi často dochází k tomu, že přebírají spíše roli instruktorů a učí způsobem, jakým je učily jejich učitelé (Petty, 2013).

Rozeznáváme různé typy učitelů dle určitých kritérií. Jako první se o učitelskou typologii pokusil W. O. Döring. Autor dělí učitele na tyto typy: teoretický, ekonomický, estetický, sociální, politicky zacílený a náboženský typ. Mezi nejvíce známé patří Caselmannova typologie, která rozlišuje učitele logotropa a učitele paidotropa. Logotrop se zaměřuje na

předmět a látku a dělíme ho dále na filozoficky orientovaný podtyp a odborně-vědecky orientovaný podtyp. Paidotrop staví do centra pozornosti žáka. Rozlišujeme ho na individuálně psychologicky orientovaný podtyp a obecně psychologicky orientovaný podtyp (Juklová, 2013). Tuto typologii považuje Dytrtová (2009) společně s Vašutovou (2004) za překonanou díky současným změnám učitelských rolí. Prokop ve shodě s Vašutovou (Dytrtová, 2009) rozlišuje učitele na chameleony a tradicionalisty, dle jejich přístupu k reformě školství. Tradicionalista se k reformám staví negativně a těžce se adaptuje. Preferuje tradiční způsob výuky a není nakloněn změnám a inovacím. Učitel chameleon je přesvědčen, že reformy nepřinesou nic nového. Okrajově se zabývají také entuziastickým typem učitele, který je zastáncem reformy, pouze pokud odpovídá jeho očekávání, což se stává zřídka.

Ze srovnávacího výzkumu zemí OECD vyplynuly charakteristiky dobrého učitele:

- *„vysoká motivace,*
- *učitelství jako poslání,*
- *lásky k dětem,*
- *mistrovství v didaktice,*
- *znalosti filozofie výchovy a koncepcí vzdělávání,*
- *schopnost spolupráce s ostatními učiteli,*
- *permanentní zpětná vazba, reflexe a hodnocení své práce“* (Juklová, 2013).

Dle průzkumu prováděného v roce 2017 v rámci projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území ORP Český Krumlov uváděli respondenti (rodiče) mezi klíčové dovednosti učitele na základní škole zejména schopnost motivovat žáka k učení, pozitivně působit na klima třídy a být trpělivý při práci s odlišnostmi dětí (Vítečková, 2018). Dle mého názoru je dobrým učitelem ten, který má rád děti. Neustále se vzdělává, pracuje na sobě a pravidelně reflektuje svoji práci. Dokáže žáky namotivovat k učení a probudit v nich touhu po učení se novým poznatkům a zároveň je umí podpořit a vyslechnout.

2.1 Profesionální kompetence

Vašutová (2004) vnímá slovo kompetence jako módní záležitost. Mnoho autorů nevidí rozdíl v porovnání s pojmy profesionální znalosti či dovednosti, lze ho jimi snadno nahradit. *„Profesionální kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které*

pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně“ (Vašutová, 2004, s. 92). Švec (In Kyriacou, 2012) uvádí, že učitelova práce je efektivní podle toho, jak kvalitní má pedagogické dovednosti. Studenti se částečně učí těmito dovednostem už na vysokých školách. Začínající učitele je důležité inspirovat ke zlepšení svých dovedností (Kyriacou, 2012). Švec (1999) klasifikuje kompetence učitele do tří skupin. První je kompetence k výchově a vyučování, poté kompetence osobnostní a poslední je kompetence rozvíjející osobnost učitele.

Pařízek (In Dyrtrtová, Krhutová, 2009) rozdělil způsobilosti (dnes nazývané kompetence) pro úspěšný výkon profese. Začneme odbornou způsobilostí, která je získána na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy. Učitel je nucen tuto způsobilost neustále zdokonalovat a aktualizovat. Další se nazývá výkonová způsobilost, která závisí na fyzických a neuropsychických schopnostech. Učitel by měl být dostatečně odolný vůči neuropsychické zátěži. Co se týče fyzických předpokladů, je důležitá odolnost vůči nemocem. Osobní způsobilost učitele se projevuje ve veškerých jeho činnostech. Aby byl učitel úspěšný ve své činnosti, jsou určující jeho charakterové vlastnosti, vůle, důslednost, zaujetí pro předmět aj. Velmi významná je i sociální zralost, a to zejména objektivní posouzení situace a lidí, nesení důsledků vlastního rozhodnutí a spravedlnost při hodnocení žáků. Neméně důležitá je i společenská způsobilost. Učitel je svým chováním společenský vzor pro žáky. Důraz je kladen na jeho veřejné vystupování na veřejnosti i v rodině. Jako poslední Pařízek popisuje motivační způsobilost. Jde o ztotožnění učitele se svojí rolí (Pařízek, 1988).

Kyriacou (2012) definoval tyto klíčové dovednosti:

- plánovací - správná volba výukových cílů a jejich naplnění,
- řídicí a realizační,
- rozvíjející příjemné klima ve třídě,
- podporující kázeň ve třídě,
- diagnostické - hodnotí prospěch žáků,
- reflexe vlastní činnosti.

Pedagogická dovednost je „*účelná a cílená činnost učitele, zaměřená na řešení pedagogických situací“* (Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 45). Autorky zmiňují čtyři skupiny pedagogických

dovedností. Lze mluvit o plánování a přípravě vyučovací jednotky, vlastní organizaci a realizaci vyučování, diagnóze a hodnocení výkonu žáků. Poslední skupinou je sebehodnocení učitele. Všechny tyto dovednosti na sebe navazují a prolínají se.

2.2 Profesní standard

Profesním standardem nazýváme kritéria kvality učitelské profese. O vzniku těchto kritérií se v České republice vedou diskuze již delší dobu, avšak stále bez úspěchu (Suchánková, 2007). Standard učitele lze popsat jako souhrn profesních kompetencí a schopností, které se stupňují do tří úrovní kvality a rozlišujeme tak tři fáze: začínající učitel, samostatný učitel a vynikající učitel. Cestou od začínajícího učitele po vynikajícího učitele se rozvíjí profesní kompetence, které slouží jako podklad pro vznik kariérního systému pro učitele. Profesní kompetence jsou z hlediska standardu učitele vymezovány v oblastech: Osobní profesní rozvoj, kam patří profesní znalosti (znalost hodnot a cílů výchovy a vzdělávání, znalost kontextů vzdělávání, obecné pedagogické znalosti, znalost obsahu a kurikula, pedagogicko-psychologické znalosti o žácích a didaktické znalosti obsahu). Dále sem spadá učitelova schopnost sebereflexe, plánování osobnostního a profesního rozvoje a jeho naplňování v souladu se školou a sebevzdělávání.

V rámci vlastní pedagogické činnosti se předpokládá, že učitel systematicky plánuje výuku, vzhledem ke vzdělávacím cílům a zároveň zohledňuje individuální potřeby žáků. Učitel je motivátorem a podporuje jejich učení a využívá veliké množství metod a forem výuky. Vede žáky ke vzájemné spolupráci a respektu a snaží se vytvořit co nejlepší podmínky pro jejich učení. Hodnotí výsledky žáků s ohledem na jejich individualitu. Snaží se hodnotit tak, aby žák získal pro svoje další učení co nejlepší zpětnou vazbu. Usiluje o to, aby žáci nesli zodpovědnost za své učení. Poslední oblast se týká spolupráce a podílu na rozvoji školy. Učitel reprezentuje jméno školy a je otevřen všem inovacím. Zahrnujeme sem také komunikaci a spolupráci s rodiči, učitel se snaží o jejich zapojení do života školy. Nesmíme opomenout komunikaci a spolupráci s partnery školy a v neposlední řadě také spoluvytváření příznivého školního klimatu (SYPO, 2018).

Vašutová (2004) se zabývala tvorbou profesního standardu učitele. Ten spočívá ve čtyřech zásadách:

1. Kontinuita.
2. Systémový přístup.
3. Konvergence.
4. Využitelnost v praxi.

Profesní standard určuje, „*co by měl učitel znát, ovládat, čím by měl disponovat, aby byl oprávněn kvalifikovaně vykonávat svoji profesi v současných a perspektivních vzdělávacích podmínkách*“ (Vašutová, 2004, s. 105). V přístupu k učitelské profesi je definováno sedm oblastí kompetencí: předmětová /oborová, didaktická a psycho-didaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující a ostatní předpoklady (Vašutová, 2004).

Standardsy podávají informace o rozsahu a obsahu učitelského povolání. Učitelům a studentům učitelství jsou nápomocné k tomu, aby dokázali aktivně a samostatně rozvíjet své profesní kompetence a znali vzdělávací cíle pro učení (Tomková, 2019).

2.3 Profesní rámec učitele ve 21. století

Následující oblasti výchovně vzdělávacího procesu vymezuje Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA takto:

- *„komunikace,*
- *rodina a komunita,*
- *inkluzí, rozmanitost a demokratické hodnoty,*
- *plánování a hodnocení,*
- *výchovně vzdělávací strategie,*
- *učební prostředí,*
- *profesní rozvoj“* (Step by Step, 2016, s. 7).

V rámci komunikace je učitel na děti zdvořilý a přátelský a podporuje jejich pozitivní sebevědomí. Učitel má ke všem dospělým respekt a úctu a je pro děti vzorem svým chováním. Učitel podporuje komunitu, kde jsou všechny děti přijímány.

Učitel má přátelský vztah s rodinami dětí. Rodiče se mohou účastnit výchovy a vzdělávání svých dětí. Učitel pravidelně rodiče osobně nebo písemně informuje o pokrocích a akcích třídy. Má zájem poznat rodinné prostředí dětí s cílem pochopit jejich silné stránky a potřeby. Pro obohacení výuky učitel využívá prostředky od rodičů dětí.

Učitel vytváří všem dětem stejné podmínky ke vzdělávání bez ohledu na „*jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický statut nebo speciální vzdělávací potřeby*“ (Step by Step, 2016, s. 26). Učitel vhodně upravuje prostředí třídy pro žáky speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel se snaží o to, aby děti chápaly odlišnost a rozmanitost a dokázaly je ocenit. Snaží se vyhovět individuálním potřebám dětí. Rozvíjí u dětí schopnost vytvářet a řídit se pravidly, mít vlastní názor a obhájit ho. Snaží se je vést k slušnému a spravedlivému chování k ostatním lidem, k zodpovědnosti za životní prostředí.

Učitel pozoruje proces učení a zapisuje učební výsledky dítěte s ohledem na jeho silné stránky a potřeby. Plánuje učení v souladu s cíli kurikulárních dokumentů a vzhledem k potřebám dětí. Do výuky zařazuje i aktivity, které navrhly děti. Aktivity pro děti jsou zajímavé a různorodé. Děti provádí sebehodnocení svého učení dle předem stanovených kritérií.

Učitel usiluje o aktivní učení a snaží se u dětí podporovat tvořivost, experimentování a kladení otázek. Děti v rámci vyučování používají informační technologie k lepší orientaci ve společnosti. Využívá různé vzdělávací metody pro podporu sociálního a emocionálního rozvoje dětí. Snaží se propojovat předchozí zkušenosti dětí s novými tématy. Zastává demokratické principy.

Učitel utváří prostředí, kde se děti nebojí dělat chyby a zajímá se o jejich pocity a myšlenky. Učitel ve třídě vytváří učební centra. Podporuje aktivní účast dětí na společenství třídy. Učitel na sobě neustále pracuje a vzdělává se s ohledem na měnící se požadavky společnosti. Pravidelně provádí sebereflexi své práce a zodpovídá za svá rozhodnutí (Step by Step, 2016).

2.4 Zdraví učitele

Učitelé jsou často ohroženi různými zdravotními riziky stejně jako jiná povolání, kde dochází k přímému kontaktu s lidmi. Učitelská profese má však svoje specifická rizika, mezi která patří

např. nároky na hlasivky, poruchy horních cest dýchacích a poruchy nervového systému. Ve výuce velmi často převažuje verbální komunikace a učitel mluví v průměru 4–5 hodin denně. Jeho hlas je zatížen asi jako u herců či komentátorů. Z tohoto důvodu je postižení hlasivek časté učitelské onemocnění. Důležité je zvládnout techniku správného dýchání (brániční), artikulace a využívat hlavový tón. Učitelé velmi často trpí na onemocnění horních cest dýchacích, angíny a chřipky. Může za to nevhodné školní prostředí, nemoci dětí a špatné hygienické podmínky. Měli by proto dbát na zvyšování imunity a pravidelné otužování (Solfronk a kol., 2000).

Mnoho pedagogů často prožívá tzv. „učitelský stres“. Na tento druh stresu byly provedeny různé výzkumy a velmi často se o něm hovoří. Z. Mlčák (In Krninský, 2012) v rámci svého výzkumného šetření zjistil, že učitelé na 2. stupni ZŠ jsou více podrobeni psychické zátěži než učitelé na 1. stupni ZŠ a učitelé na velkých městských školách jsou více stresováni než učitelé na vesnických školách. Dle výzkumů Paulíka (In Krninský, 2012), Štětovské a Skalníkové (In Urbanovská, 2011) je pro učitele nejvíce stresující prestiž učitelské profese, málo času na odpočinek, vysoký počet žáků ve třídě a jejich špatné chování a nedostatečná spolupráce rodičů. Kyriacou (2012) uvádí mezi hlavní zdroje stresu žáky, kteří vyrušují a nejsou motivováni k práci, špatné pracovní podmínky, časový tlak, neshody s kolegy a nedostatečné ocenění učitelské profese. Náplní povolání je řešit problémy, které nemají řešení a tvořivě hledat správnou variantu. Takové podmínky nastávají při nesouhlasu rodičů s hodnocením žáků nebo plněním osnov. Práce učitele se ovšem nevztahuje pouze na dobu výuky, ale zasahuje do života učitele, což může mít vliv na celkovou rodinnou atmosféru. Jedná se o opravování dětských prací, příprava na výuku apod. Pro učitele je také problematické přebírání různých sociálních rolí. Učitelé by v dnešní době měli být spíše rádci a měli by pomáhat žákům v učení, ale zároveň jsou nuceni zastávat funkci „soudce“ či rozhodčího. Často si nejsou jistí, jak moc mají být autoritativní či liberální. Každý má blíže k jedné z variant. Učitel by měl být psychicky vyrovnaný, mít vysokou frustrační toleranci a být optimisticky laděný.

Jako prevence stresu se doporučuje správná životospráva, a to zejména pravidelný režim práce, dostatek odpočinku a spánku. Vhodná je zdravá strava a dostatek času na čerstvém vzduchu. Učitelé by si měli být jistí ve svých životních postojích a být přiměřeně asertivní. Důležité je dobré rodinné zázemí, přátelé a dostatek koníčků (Solfronk a kol., 2000).

Osobně považuji za podstatné, aby se pedagogičtí pracovníci na základních školách účastnili pravidelných supervizí, nebo měli možnost navštěvovat školního psychologa či jiného

specializovaného pracovníka. Myslím si, že je pro učitele důležité, nahlas mluvit o problémech např. s žáky, ale i v rámci kolektivu, při neshodách s rodiči. Předpokládám, že na většině škol tato forma podpory bohužel není poskytována.

Pokud je učitel pod dlouhotrvajícím stresem, dochází často k syndromu vyhoření. Může se projevit v několika oblastech: tělesná, kognitivní, citová a sociální. Při tělesném vyhoření přichází únava, nespavost, nechut' k jídlu atd. V případě kognitivní oblasti učitel přestává mít zájem o pedagogickou práci a o další vzdělávání, je negativistický vůči škole a žákům. Sociální vyhoření se projevuje zhoršenými vztahy s kolegy, učitel je velmi kritický ke svému okolí a má konflikty s žáky a rodiči. Má pocit, že za svou práci není dostatečně finančně ohodnocen. Citové vyhoření je spojené s úzkostmi a depresemi. Učitel je v této fázi lítostivý a podrážděný (Vašutová, 2004).

Příčin vzniku syndromu vyhoření je více. Jedním z důvodů je přetížení učitelů, na učitele je kladeno veliké množství požadavků, které nesouvisejí přímo s výukou předmětů. Jedná se především o administrativu. Pro učitele je náročný vysoký počet žáků ve třídě a testování jejich výsledků. Ve školství dochází k častým změnám např. zavedení inkluze apod. Učitelé často musí řešit problémové chování žáků a stoupající agresivitu, která může v dnešní době moderních technologií vést až ke kyberšikaně. Pro mnohé z nich je stresujícím faktorem absence kariérního řádu a možnost se vzdělávat a růst. Ani finanční stránka není pro mnohé uspokojující. Stresující je také veřejné mínění o učitelské profesi a neochota rodičů spolupracovat. Často dochází ke konfliktům mezi kolegy, což také přispívá ke vzniku syndromu vyhoření (Švamberk Šauerová, 2018).

2.5 Autorita učitele

Na autoritu lze nahlížet z více hledisek. Lze ji obecně chápat jako moc, vliv a úctu. Na autoritu se díváme jako na instituci např. právo a zákon, policie a věda. V neposlední řadě za ni považujeme respektovaného odborníka (Kolář, 2012). „*Jedná se o přiměřený a žádoucí poměr mezi osobními zájmy jedince a zájmy skupinovými. Autorita se projevuje ve vzájemném vztahu mezi nositelem autority (člověkem, který působí na své okolí svým vlivem) a příjemcem autority (adresátem vlivu, který nositele autority respektuje, uznává a v určité míře přijímá)*“ (Kolář, 2012, s. 19). Autorita učitele má tři meze. Tou první je kognitivní a oborová, kam řadíme profesní znalosti a dovednosti. Další je sociální, která vychází z pozice ve společnosti. Osobnostní autorita učitele spočívá ve zdravém sebevědomí, v dodržování etických hodnot

a norem společnosti a v přátelském chování k lidem. Ovlivňují ji profesní schopnosti, sociální klima, chování ostatních a vzdělávací koncepce (Kolář, 2012).

Podlahová (2002) rozlišuje autoritu na osobní neboli přirozenou, dále funkcionální (profesionální) a autoritu poziční jinak řečeno abstraktní. Dále dělí autoritu na formální, kdy záleží, jakou má učitel pozici ve společnosti nebo neformální, která plyne z vlastností, vzdělání, schopností a oblíbenosti. Vališová (2008) přidává k tomuto dělení ještě další kritéria. Dle důsledků chování sociálního okolí člení autoritu na skutečnou a zdánlivou. U skutečné autority podřízený respektuje stanovenou strategii nadřízeného a je vstřícný k jeho pokynům. Zdánlivá se projevuje nedůvěrou některých podřízených a neochotou spolupracovat. Autoritu rozlišuje ještě z genetického hlediska na přirozenou a získanou. Přirozená vychází z osobnostních rysů a může ji ovlivňovat i temperament. Získaná autorita je ovlivněna vlastním úsilím a výchovou. Jako poslední rozděluje autoritu na statutární, která bývá označována také jako formální nebo poziční, dále charismatickou, odbornou a morální autoritu.

Podlahová (2002) zmiňuje, že žáci jsou neukáznění a začínající učitelé jsou nuceni reagovat ihned v různých nečekaných situacích. Neformální autorita je pro ně nejvhodnější. Je založena na ovládnutí předmětu a vztahu učitele k žákům, takové schopnosti lze u začínajícího učitele předpokládat. Je ovšem založena i na míře pedagogických kompetencí (zejména udržování kázně), což od začínajícího učitele očekávat nelze.

2.6 Sebereflexe učitele

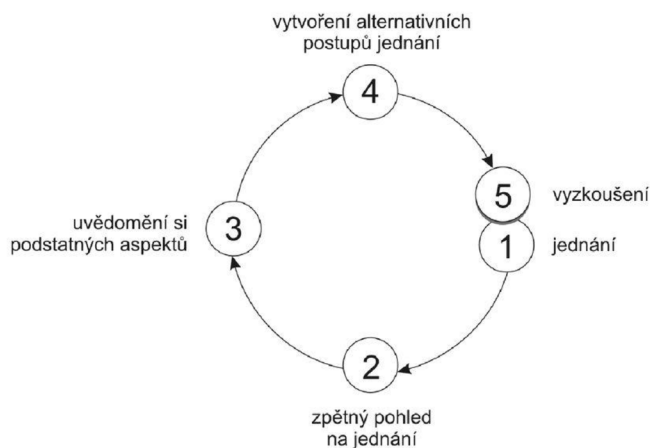
Sebereflexí je označován specifický případ reflexe a to, „*když se zamýšlíme sami nad sebou, posuzujeme své možnosti, silnější a slabší stránky, tedy způsob monitorování a hodnocení sebe sama*“ (Svojanovský, Švec, 2014). Pro učitele je velmi prospěšná, poskytuje mu zpětnou vazbu na jeho práci a podává mu ji ještě dříve, než mu zpětnou vazbu dá někdo jiný. Podílí se na odborném profesním růstu a osobnostním rozvoji učitele.

Učitel v rámci své sebereflexe může využít různé metody. Jednou z nich je pozorovat svoje působení (pokyny, otázky, pohyb) přímo ve třídě. Učitel se také může sledovat díky videozáznamu nebo provádět obsahovou analýzu příprav (používání pomůcek, metody práce, domácí úkoly). Může si všimnout, jak žáci reagují. Vhodná je i zpětná vazba od žáků např. rozhovor nebo dotazníky. Velmi užitečný je i sebereflexivní deník nebo portfolio.

Ke správnému účinku sebereflexe je potřeba, aby učitel znal úroveň žáků na začátku a poté v konkrétním časovém období a mohl je navzájem porovnat (Švamberk Šauerová, 2018). Je

mnoho různých modelů, pomocí nichž různí autoři popisují průběh sebereflexe. Novější modely sebereflexe učitele mají tvar spirály nebo cyklu. Jedním z nich je model ALACT, který je velmi často v pedagogickém prostředí využíván (Svojanovský, Švec, 2014).

ALACT model (Korthagen, 2011)



Obrázek 1 - Ideální proces reflexe tzv. ALACT model (Korthagen et al. In Janík, Minaříková, 2012, s. 188)

Dle výzkumů prováděných Vašutovou (2004) na sobě učitelé nejvíce oceňují pozitivní vztah k dětem a svůj přátelský přístup, naslouchání a otevřenost při práci s nimi. Dále vyzdvihují také trpělivost a toleranci. Svoje pedagogické kvality vidí ve schopnostech motivovat, vysvětlit učivo, znalosti v oboru, tvoření školních pomůcek a dovednost řešit konflikty. Co se týče pracovních kvalit, zmiňují poctivou a tvořivou práci a flexibilitu. V rámci profesního rozvoje je to ochota celoživotního vzdělávání a snaha o kariérní růst. Někteří jedinci si na sobě váží délky výdrže ve školství. Učitelé se kritizují za to, že jsou přehnaně tolerantní. Často byla uváděna jejich nerozhodnost, nedůslednost a přílišná emotivnost. Sami o sobě tvrdí, že jsou velmi důvěřiví a zodpovědní takovým způsobem, že řeší školní problémy doma. Někteří učitelé reflektovali, že jsou netrpěliví a rozčilují se zbytečně a mají sklony k přecitlivělosti.

2.7 Učitel na 1. stupni ZŠ

Vzhledem k mému oboru studia a empirické části této diplomové práce se v této kapitole zaměříme na osobnost učitele na 1. stupni základní školy. Já sama mám ze svých studentských let ty nejlepší vzpomínky na paní učitelku, která nás provázela jako třídní učitelka celým prvním stupněm a my si tudíž nemuseli jako žáci zvykat na někoho jiného. Z pohledu studenta pátého ročníku tohoto oboru musím uznat, že mě až doslova děsí, kolik toho učitel na prvním stupni musí zvládat a u toho být stále profesionálem a člověkem, co má i normální život. Nyní

si uvedeme, jaká kvalifikace je nutná k výkonu této profese. Jako nejvhodnější je logicky zařazen Magisterský studijní program v oboru učitelství pro základní školy. Mezi vhodné se potom řadí Magisterský studijní program v oboru pedagogika, Magisterský studijní program ve skupině oborů pedagogika, učitelství a sociální péče a jako poslední Magisterský studijní program v oboru speciální pedagogika.

Mezi jeho hlavní činnosti zařazujeme výchovu a vzdělávání žáků prvního stupně ZŠ, učení se novým poznatkům a jejich následné využití ve výuce, vzdělávání nadaných a znevýhodněných žáků. Učitel prvního stupně základní školy vytváří a průběžně obnovuje pedagogické dokumentace a individuální vzdělávací plány. Vyhodnocuje efektivitu vzdělávací a výchovné činnosti a nových výukových metod. Zastává povinnosti týkající se přímé pedagogické činnosti, vede záznamy o výsledcích žáků a vykonává dohled nad žáky. V pedagogice a psychologii provádí specializovanou metodologickou činnost. Mezi klíčové požadavky pro výkon tohoto zaměstnání považujeme odborné dovednosti a znalosti, obecné dovednosti, digitální kompetence a měkké kompetence (NSP, 2017).

2.7.1 Specifické rysy učitelství pro primární školu

Učitelství primární školy je specifické tím, že pouze jeden učitel vyučuje žáky všem nebo většině předmětům. Učitel proto musí ovládat na určité úrovni všechny z nich. Působí na žáky svým mnohdy i negativním chováním sám a má za ně tedy zvýšenou zodpovědnost. Současná doba klade důraz na spolupráci učitele primární školy se speciálním pedagogem, asistentem pedagoga, poradenským centrem aj. Od takového učitele se očekávají osobnostní kvality, kultivovaný mluvený projev, všeobecný přehled o národní kultuře. Velmi důležité jsou také sociální schopnosti vzhledem k věku dětí primární školy. Děti jsou na učitele v tomto období silně vázané a učitel je pro ně autorita. Učí žáky vzájemně komunikovat a společně ve třídě fungovat.

Komunikace s rodiči žáků primární školy je také značně specifická, protože učitel musí komunikovat s rodiči s různou úrovní vzdělání a z různých sociálních poměrů. Zvýšené požadavky jsou kladeny také na diagnostickou práci, kdy učitel navrhuje další postupy u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Co se týče kompetencí, za jednu z nezbytných je považována kompetence „*k reflexi praktických zkušeností a sebereflexe v roli učitele. Dovednost přemýšlet nad svou prací, kriticky ji analyzovat ve vztahu k zamýšleným cílům, dosahovaným výsledkům i širším kontextům výuky, umění vyvodit důsledky a následně měnit strategie*“ (Tomková, Spilková, 2019, s. 15). Neméně důležitá je psycho-didaktická

kompetence. Jejím hlavním cílem je předat dětem obsah učiva s ohledem na jejich věk, individuální potřeby a specifika poznávacích procesů (Tomková, Spilková, 2019).

Kreislová (2008) hovoří o významnosti učitele na 1. stupni. Učitel primárního vzdělávání má zásadní vliv na žákovo další učení a rozvoj jeho osobnosti. Učitel má na začátku školní docházky pro dítě větší význam než později. Nelešovská (2005) zmiňuje, že učitel může v první třídě ovlivnit žákův vztah ke škole a samotnému vzdělávání po zbytek života. Za dobrého učitele považuje toho, který se orientuje ve svém oboru a zajímá se o aktuální trendy ve výchově a vzdělávání. Zároveň má rád děti a vyhledává s nimi kontakt. Věří, že všechny děti mohou být dobrými lidmi. Dle Kreislové (2008) i začínající učitelé mohou být přínosem pro děti v 1. třídě, protože tvořivost a vztah s žáky je mnohdy důležitější než roky zkušeností.

2.8 Třídní učitel

Třídní učitel je jedním z vyučujících na určité škole. Jedna z jeho povinností je vedení přidělené třídy. Pozorně sleduje klima ve třídě a komunikuje s rodiči žáků o jejich výsledcích a kázni. Stará se o administrativu, třídní dokumentaci a provádí hodnotící procesy. Organizuje společné aktivity pro třídu (Kolář, 2012). Třídní učitel své žáky motivuje a obhajuje. Zastává velmi důležitou funkci v jejich životě a je pro ně sociálním vzorem. Ve třídě má důležité úkoly: *„poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit.“* Třídní učitel by měl mít se svými žáky dostatečný počet hodin, aby měl prostor pro svoje působení (Čapek, 2010, s. 17).

Dle Podlahové (2004) by funkci třídního učitele měl vykonávat zkušený a zralý člověk. Nyní si vyjmenujeme funkce třídního učitele. Třídní učitel řídí činnosti třídy, má snahu hledat s třídou vhodná řešení různých problémů. Navrhuje různé tresty, měl by být pro své žáky vzorem co se týče chování, vědomostí, zájmů a mít vhodný jazykový projev. Posuzuje správnost žákova jednání a dokáže rozpoznat špatné vztahy ve třídě. Měl by být pro své žáky oporou, přítelem a dokázat žákům individuálně poradit při dalším jejich uplatnění.

Mezi hlavní činnosti lze zařadit diagnostickou, administrativní a informační činnost. Učitel by měl žáky pozorovat v rámci sociálních vztahů, psychické stránky, motivace, psychosomatické odlišnosti, kognitivních schopností a jejich předpoklady k činnostem a povolání. Do administrativní činnosti zahrnujeme práci s třídní knihou, třídním výkazem a vyplňování katalogových listů a vysvědčení. Třídní učitel píše zprávy pro jednání pedagogické rady a sepisuje četnost a obsah třídnických hodin a schůzek. Informuje zejména rodiče při problematickém chování žáka či zhoršeném prospěchu. Podává informace ostatním učitelům

o žácích a třídě a informuje třídu o rozvrhu a případných změnách, školním řádu, školních akcích, chování v případě ohrožení apod.

2.9 Vývojové etapy učitelské profese

U učitele dochází k mnoha změnám v průběhu jeho pedagogické praxe. Postupně se jeho pracovní tempo zrychluje, sbírá zkušenosti, je více sebejistý a učí se novým poznatkům a dovednostem. Může se z něj ovšem stát i cynik nebo pesimista. V některých případech může i vyhořet. Mnoho změn lze předvídat, některé jsou však překvapivé (Juklová, 2013). Dle Alana (In Průcha, 2017) je vývoj profesní dráhy vysvětlován jako proces, který se váže na životní cyklus a člení se do několika etap. Průcha (2017) rozlišuje tyto fáze učitelství následovně:

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

Zatímco Loevingerová (In Juklová, 2013) pohlíží na etapy vývoje učitele z hlediska vývoje jeho ega. „*V souladu s růstem a vývojem učitelová Já se mění i jeho způsob jednání a orientace jeho aktivity*“ (Juklová, 2013, s. 28). Profesní vývoj učitele lze rozfázovat i podle kognitivního vývoje. Příkladem je Kolbův koncept tzv. reflektivního cyklu (Juklová, 2013).

Profesní vývoj učitele je vyjádřen prostřednictvím cyklicky se opakujících čtyř fází.

1. „*Zkušenost.*“
2. *Reflexe zkušenosti.*
3. *Konceptualizace.*
4. *Nová hypotéza*“ (Juklová, 2013, s. 28).

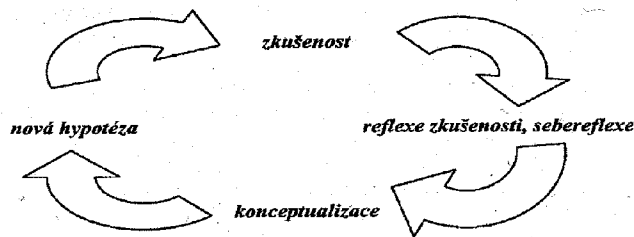


Schéma 2 **Reflektivní cyklus při učení se**
(Kolb, 1976, cit. podle Píšová, 2006, s. 15)

Obrázek 2 - Reflektivní cyklus při učení se (Kolb In Juklová, 2013, s. 28)

Dreyfus a Dreyfus (In Juklová, 2013) popisují vývoj učitele na základě flexibility při reagování na různé situace.

2.9.1 Volba učitelské profese

Juklová (2013) uvádí, že mnozí jedinci jsou motivováni k volbě určité profese různými způsoby. Často může být důvodem nějaký skvělý učitel, se kterým se student učitelství setkal během svých školních let (Vališová a kol., 2011). Dle výzkumu Juklové (2013) je pro budoucí učitele motivace např. práce v oboru, práce s dětmi a získání vysokoškolského titulu a zkušeností. Jedním z motivů je i povolání učitele v rodině. K volbě studovat pedagogickou fakultu může přispět i to, že jedinec nemá vyhraněné zájmy. Učitel může působit na své žáky různě a každý si může najít to své, což také může být určující při volbě profese. Může být vědcem, psychoterapeutem, modlou, opatrovníkem, řečníkem ale i dramatikem nebo dokonce kritikem či trenérem. Volba může být ovlivněna i absencí základních lidských potřeb (Vališová a kol., 2011). Dle mého názoru je častým důvodem volby učitelství to, že někdo v rodině je učitelem, potom také když člověk nemá přesně vyhraněný zájem a baví ho více a má zkušenost s prací s dětmi.

Juklová (2013) identifikuje tři typy profesní orientace učitelů. Prvním z nich je empatický vychovatel, učitelství je pro něj vysněné povolání. Je nadšen pro tuto práci a většinou má určité pedagogické zkušenosti. Na prvním místě je pro něj učitelství a až poté obor. Oborový specialista se zajímá především o vystudovaný obor. Učitelství je pro něj kompromisem a vhodnou cestou ke svému cíli. Může mít zároveň kladný vztah k dětem a lásku k oboru nebo může být jednostranně zaměřen na svůj obor. Sběratel zkušeností je typem učitele, který není přesvědčen o této profesi jako o svém budoucím povolání. Tento absolvent učitelství se hledá a není rozhodnutý o svém cíli a tvrdí, že sbírá zkušenosti.

Kvalita vzdělávání ve školách je závislá na tom, jací lidé se hlásí na učitelské obory. U nás je extrémně vysoký zájem o studium na pedagogických fakultách. Možnost studovat učitelství nabízí devět pedagogických fakult a několik dalších fakult. Počet přihlášených uchazečů však výrazně převyšuje počet přijatých. V roce 2015 studovalo obor učitelství, pedagogika a sociální práce 48 402 studentů, což je 14,7 % všech vysokoškolských studentů veřejných i soukromých škol. Na jednu stranu se spousta mladých lidí chce stát učiteli, zároveň však část učitelů tuto profesi opouští. Mnohé znepokojuje i nedostatečné finanční hodnocení (Průcha, 2017).

Pochopit tuto problematiku nám pomůže empirické šetření od Havlíka (In Průcha, 2017), které je součástí výzkumu, Jaký bude učitel. Dle Havlíka si spousta studentů podává přihlášku na pedagogickou fakultu jen z důvodu, kdyby nebyli přijati na jimi preferovanou fakultu. V roce 2016/2017 se na pedagogickou fakultu v Praze dostavilo na přijímací zkoušky pouze 65 % studentů z počtu přihlášených. Dívky jsou k povolání učitele více motivovány než chlapci. Uchazeči o studium učitelství pro 1. stupeň základní školy mají také více motivace oproti uchazečům o studium 2. stupně základní školy. Velmi překvapující je fakt, že 59 % studentů se rozhodlo studovat na pedagogické fakultě na poslední chvíli a pouze 36 % studentů by šlo znovu studovat na pedagogickou fakultu. Lze říci, že i přes poměrně veliký zájem o studium učitelství je motivace k tomuto povolání nízká a povrchní (Průcha, 2017).

Nyní by měla následovat kapitola věnující se začínajícímu učiteli. Vzhledem k tomu, že problematika začínajícího učitele představuje stěžejní téma diplomové práce, je toto téma prezentováno až v samostatné kapitole (viz kapitola 4, s. 30).

2.9.2 Zkušený učitel (expert)

Učitel se po období profesního startu dostává do fáze stabilizace. V tomto období můžeme nazývat učitele jako experta nebo zkušeného učitele. V této fázi přichází hranice, kdy učitel nepotřebuje neustálou pomoc a podporu. Učitelé by měli být dále vzdělávání nebo atestováni. Zkušený učitel by měl být na počátku tohoto období řazen do vyššího platového stupně. Nikde ovšem není přesně definováno, za jaký časový úsek se ze začínajícího učitele stává učitel-expert (Průcha, 2017). Huberman (In Průcha, 2017) uvádí, že období stabilizace učitele trvá 3–5 let. Po tomto časovém úseku se učitel stává expertem. Podle Chrásky (In Průcha, 2017) má učitel expert pedagogickou praxi 22, 9 let. Neexistuje přesné vymezení. Učitel se většinou po pěti letech v zaměstnání dostává do fáze stabilizace (Průcha, 2017).

2.9.3 Konzervativní („vyhasínající“ učitel)

Poslední etapa v profesní fázi učitelů nemá přesné pojmenování. Sociologové označují toto období jako „předdůchodová fáze“ (Alan In Průcha, 2017). Učitelé v této fázi mění pořadí svých hodnot. Prioritou jsou pro ně dobré pracovní vztahy, finanční výše platu a dbají na zdraví a životní pohodu. V zahraničí můžeme slyšet v návaznosti na starší učitele o období „zklidnění“ (serenity) nebo „neangažovanosti“ (disengagement).

Dle Pricka (In Průcha, 2017) se tito učitelé vyznačují stejnými rysy:

- V souvislosti s vyšším věkem jsou nedostatečně uspokojeni z práce.
- Nemají potřebu být tolik mezi dětmi.
- Pociťují „fyzické opotřebení“ a stres.

3 Přípravné vzdělání učitelů

Korthagen (2001) považuje za základ učitelství propojení teorie a praxe. Důležitost přisuzuje zejména citům a emocím, které jsou spjaty s učitelstvím. Významná je učitelova reflexe a sebereflexe. Šimoník (1994) uvádí, že problémy začínajících učitelů často pramení z nedostatečné přípravy na vysoké škole. Mladí učitelé už po prvním týdnu v práci začínají vnímat svou nedostatečnou pedagogickou vybavenost. Výzkumy, které prováděla Vašutová (In Hanušová et al., 2018) naznačují, že absolventi studia učitelství mají obavy z připravenosti na toto povolání. Považují studium za málo praktické s převahou teorie. Pregraduální příprava je podle nich nedostatečná a neshoduje se s realitou.

Vítečková (2018, s. 44) navrhuje pro „*zkvalitnění vysokoškolské přípravy využití poznatky z praxe ve smyslu kvalitnější reflexe, rozvíjení schopnosti studentů aplikovat teoretické poznatky při pochopení a řešení reálných situací v praxi.*“ Přípravné vzdělání učitelů lze rozdělit na dva modely. První je model souběžný a druhý je následný model. Souběžný model je využíván skoro ve všech zemích EU, a to hlavně při přípravě učitelů primárních škol. Studenti jsou zde vyučováni zároveň všeobecným předmětům, předmětům jejich aprobace ale i pedagogice a psychologii a během studia mají i praktický výcvik. U následného modelu budoucí učitelé nejprve absolvují první oborovou část terciárního vzdělávání a poté mohou pokračovat v pedagogickém studiu (Průcha, 2002).

Spilková (2019) uvádí, že při studiu na vysoké škole by mělo docházet k aplikaci teoretických poznatků do praxe. Pokud se tak neděje, získaná teorie téměř vůbec neovlivňuje kvalitu učitelství se žáky. Učitelé poté nadále vyučují a chovají se takovým způsobem, jak byli zvyklí od svých učitelů a nedochází k dalšímu profesnímu rozvoji. Za důležitou považuje reflektivně pojatou praxi na vysoké škole, která je oblíbená ve vyspělých zemích. V učitelství pro první stupeň došlo z většiny k jejímu prosazení. Pozornost věnuje také profesionalizaci vysokoškolského studia. Podporuje výrazné navýšení hodin pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky. Dále zmiňuje potřebu zaměřit se na osobnostní rozvoj studenta.

Dle výzkumů *Začínající učitel 2018* (In Vítečková, 2018) se začínající učitelé cítí nejlépe připraveni v odborných předmětech, a naopak největší nedostatky spatřují v práci s administrativou, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky integrovanými a v komunikaci s rodiči. Učitelé druhého stupně jsou lépe vybaveni odborně, zatímco učitelé prvního stupně jsou na tom lépe s hodnocením žáků a s prací s žáky s SVP. Lépe si vedou také s žáky integrovanými a v komunikaci s žáky. Může to být ovlivněno tím, že učitelé na prvním

stupni tráví s žáky více času. Dle dokumentu MŠMT (In Vítěčková, 2018) patří do základních oblastí studia pedagogicko-psychologická propedeutika, oborová příprava a didaktika, praxe a čas strávený nad závěrečnou prací. Zařazujeme sem praxi řízenou a reflektovanou náslechovou a v neposlední řadě také souvislou a průběžnou praxi. Jednotlivé typy učitelské profese mají v České republice různý počet praxí. *„Základními složkami studia je míněn vzájemný podíl mezi tzv. oborovou přípravou, studiem pedagogicko-psychologické propedeutiky, studiem oborové didaktiky, praxí a prací spojenou se sepsáním závěrečné práce. Složka praxe obsahuje pouze řízenou a reflektovanou náslechovou, průběžnou a souvislou praxi. Podíl praxí je v České republice garantován u jednotlivých typů učitelské profese různě“* (Vítěčková, 2018, s. 43). Malé množství praxí, které studenti učitelství absolvují je způsobené nedostatkem financí. Praxe cvičných učitelů musejí platit vysoké školy ze svého nízkého rozpočtu. Učitelé jsou odměňováni malými částkami a o odborné vedení studentů je malý zájem. O oborové didaktiky, kteří by vedli oborové praxe na VŠ je také veliká nouze (Nálepová, 2019). U učitelství pro 1. stupeň a učitelství pro mateřské školy jde o minimálně 10 % z celkového počtu kreditů. 2. stupeň ZŠ a učitelství pro střední školy připouští pouze 8 % praxe. Což je minimální počet ve srovnání se zeměmi jako je Nizozemsko, Kanada, USA a Finsko, kde je podíl praxe mezi 20 % až 40 % celkového času studia.

Často se studenti učitelství domnívají, že se na vysoké škole dozví, jak učit a studium jim poskytne různé návody a konkrétní řešení. Učitelé s dlouholetou praxí se ovšem shodují, že pro vstup do profese jsou důležité zejména komunikace, mezilidské vztahy, kreativita a přizpůsobivost (Vašutová, 2004). Podlahová (2004) uvádí, že na všechny situace, které se stanou ve škole se nelze během studia připravit. Příprava učitelů na profesi je velmi probíraným tématem u nás i v zahraničí. Hlavní příčinou je především důraz na rozvoj vzdělanosti (Průcha, 2002). Lze zmínit poměrně nový koncept přípravy budoucích učitelů s názvem „Přípravy na pedagogické situace“ v Nizozemsku. Místo předmětů je zde vyučováno profesním situacím (Dyrtová, Krhutová, 2009). V rámci výzkumu prováděného na Slovensku, kdy hodnotili cviční učitelé práci studentů učitelství na praxích vyšlo najevo, že studenti mají mezery v diagnostice žáků, neumí s nimi navázat kontakt a správně je motivovat, neumí hodnotit a mají problémy s rozvržením učiva v rámci výukové jednotky. Cviční učitelé také konstatují, že nedokáží správně pracovat s hlasem a jsou neznalí při práci s didaktickou technikou. Dle nich studenti dobře ovládají předměty, jsou průměrní v pedagogicko-psychologické přípravě, ale nejsou dostatečně zodpovědní (Vašutová, 2004). Já mám osobně největší obavy z práce s nadanými žáky, žáky s SVP, poté také z kolektivu a kázně žáků. Na

praxích bych ocenila, kdybychom si mohli zkusit učit celé dny v kuse, abychom si více uvědomili realitu a zároveň bych nechala studenty více vysvětlovat novou látku, nejen opakovat s žáky učivo. Jako veliký přínos vidím praxe ve speciální, alternativní a malotřídní škole.

4 Začínající učitel (učitel na začátku své profesionální dráhy)

Začínající učitelé mají na rozdíl od mladých lékařů, právníků a inženýrů odlišnou pozici. Kantoři musí hned od prvního dne plnit všechny učitelské povinnosti. V ostatních zaměstnáních se náročnost úkolů zvyšuje postupně, ale učitel je nucen mnohdy okamžitě řešit různé nepředvídatelné situace a nést za ně zodpovědnost. Může se cítit frustrovaný a objevuje se zde velké riziko vyhoření. Může to dopadnout tak, že se ve škole snaží pouze „přežít“ nebo ze školy odejde. Často můžeme slyšet, že povolání učitele je jednodušší a snadnější než ostatní vysokoškolské profese, což však napovídá o zkresleném a povrchním pohledu na tuto práci (Šimoník, 1994).

„Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“ (Vitečková, 2018, s. 27). *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele, obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe“* (Průcha et al., 2013, s. 377). Za začínajícího učitele je dle Šimoníka (1994) považován učitel v prvním školním roce svého pedagogického působení. Podlahová (2004) hovoří o začínajícím učiteli do období pěti let od nástupu do zaměstnání. Kalhous a Horák (1996) mluví o jednom až třech letech.

Otázkou je, jací jsou vlastně začínající učitelé. Z některých výzkumů vyplývají ohledně této fáze pozitivní výsledky. Začínající učitel je energický, má mnoho očekávání a je otevřen novým přístupům. Přesně ví, jakým učitelem by chtěl být a má pozitivní vztah k profesi (Hanušová et al., 2017). Začínající učitelé ovšem trpí i nejistotou, zda jsou pro toto povolání vhodní, jestli budou přijmuti žáky a ostatními pedagogy. Často na ně bývají kladeny povinnosti, které jsou velmi časově náročné. Zároveň ještě neumí jednat s žáky s problematickým chováním. Postupně se snaží zorientovat v očekáváních jeho nadřízených ale i rodičů žáků. Jeho představa o profesi se začíná lišit od reality. Může dojít k tzv. šoku z reality. Není podmínkou, že každý začínající učitel si tím musí projít. Určující je, jakou má profesní přípravu, dispozice a podporu od školy (Hanušová et al., 2017). Šimoník (1994, s. 10) o něm hovoří jako o tzv. „nástupním, počátečním či úvodním šoku“, *kdy se mladému učiteli může vše jevit jinak,*

než si představoval a má vykonávat činnosti, na které se necítí být připraven.“ Podle něj je tento jev spojen se zastaralým školským systémem.

Podle Vosse a Kuntera (2020) může být příčinou emoční vyčerpání začínajícího učitele, který začíná samostatně učit a přebírá zodpovědnost. Dle výzkumu dochází ke snižování emočního vyčerpání s nabytím zkušeností a tím i poklesu samotného šoku. Užitečné je v tomto případě sdílet zkušenosti s ostatními mladými učiteli a ujistit se, že ve svých starostech nejsou sami. Důležité je také hledat pozitiva na učitelské profesi a to zejména: pozorování žáků v předmětech a jejich postupné zlepšování a utváření vztahů s nimi (Botha, Rens, 2018).

4.1 Drop-out

Tento efekt označujeme jako odchod kvalifikovaných učitelů ze školství. Není zcela jasné, zda jsou v drop-outu zahrnováni pouze učitelé, kteří toto povolání opustili, nebo jestli sem patří i učitelé pouze se změněným polem své působnosti. V některých studiích jsou do drop-out efektu zařazováni i vysokoškolští absolventi oboru učitelství, kteří do profese vůbec nenastoupili. Statistické údaje se mohou díky této problematice v různých zemích a studiích odlišovat a znepřesňovat výsledky o počtu odchozích učitelů (Mičková, 2020). Dle výzkumu realizovaného na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v letech 2015-2017 patří Česká republika mezi země, kde je drop-out poměrně veliký problém. Až 30 % učitelů na ZŠ s praxí do 40 měsíců přemýšlelo o odchodu ze stávající školy. Na jinou školu chtělo odejít asi 20 % učitelů a necelých 10 % chtělo školství opustit natrvalo. Mezi hlavní důvody odchodu uváděli vedení školy, spolupráce s kolegy a klima školy. Výzkum uvádí, že pokud chceme udržet kvalitní učitele v profesi, je důležité pečovat o profesní rozvoj začínajících učitelů a podporovat je (Hanušová et al., 2018). Hanušová (2018) dále konstatuje, že učitelovo setrvání ve škole je ohroženo také velkým množstvím výukových a ostatních povinností. Negativně na učitele působí i jednání s náročnými rodiči s velkým očekáváním a výše finanční odměny. Začínající učitelé se můžou cítit ve stresu z důvodu tzv. high-stake testů, které studenti absolvují. Problematické je i zaměstnání začínajícího učitele v rámci suplování a dohody na dobu určitou.

Dle studie má podíl na odchodu nebo setrvání učitelů ve škole právě pregraduální vzdělávání. Také se ukázalo, že ti, co byli výbornými studenty na vysoké škole, do škol pravděpodobně ani nenastoupí a hledají si práci v jiném sektoru. Mnohem častěji odcházejí brzo po nástupu do profese ti učitelé, jejichž výuka je efektivnější a kvalitnější ve srovnání s ostatními učiteli. Mimo jiné bylo zjištěno, že chybění adaptačního programu je také důsledkem drop-outu začínajících učitelů (Pišová, Hanušová, 2016).

4.2 Pomoc začínajícímu učiteli

Mladý učitel se při vstupu do školy snaží začlenit do učitelského sboru. Setkává se zde s ostatními učiteli, jejichž věk je značně rozdílný od prostředí na vysoké škole. První rok jeho působení je velmi důležitý pro utváření vztahů s ostatními učiteli (Šimoník, 1994). Škola klade na začínající učitele vysoké nároky. Měli by se neustále vzdělávat, být empatičtí k žákům, vyhovět požadavkům ředitele a ostatních pedagogů a v neposlední řadě vstřícně jednat s rodiči. Pro učitele je v tomto momentě rozhodující podpůrné školní klima. I přes začátečnické chyby, kterých se dopustí, mají naději, že pokud je někdo z kolegů podpoří a vyslechne, bude je učitelská profese bavit (Brodská, 2019).

4.2.1 Uvádějíci učitel

Při vstupu nového učitele do školy má velmi důležitou funkci uvádějíci učitel. Průcha (2009) ho definuje jako zkušeného pedagoga, který poskytuje podporu začínajícímu učiteli na začátku jeho kariéry. O tom, kdo se jím stane, rozhoduje ředitel školy. Měl by být zodpovědný, spolehlivý a aktivní v rámci školy. Mezi jeho další nezbytné dovednosti patří podpora, vstřícnost a efektivní komunikace. Měl by ovládat různé mentorské, koučovací metody a techniky. Jeho úkolem je pozorování hodin začínajícího učitele. Každý uvádějíci učitel také potřebuje podporu a další vzdělávání. Ředitel by ji měl zajistit v podobě supervizora či mentora. Dále by mu měl pomoci např. snížením pracovního úvazku, aby se mohl více věnovat novému kolegovi (Kopáčová, 2019). Realita je ovšem jiná, uvádějíci učitelé nejsou vzdělávání ani školeni na tuto funkci. Uvádění vykonávají nad rámec svých povinností. Většinou nemají snížený úvazek a ředitelé nemají dostatek financí na jejich odměny (Starý, 2012).

Podlahová (2004) uvádí, s čím může pomoci uvádějíci učitel začínajícímu učiteli při vstupu do školy. Seznámí ho se školním provozem, a to zejména s administrativou a dokumentací školy, informuje ho o materiálním zabezpečení odborných učeben, kabinetu, sportoviště pro žáky apod. Nabídne pomoc při přípravě a realizaci výuky např. sestavování tematických plánů. Vysvětlí, jak funguje kurikulum a jak se efektivně připravovat na vyučovací hodinu a být úspěšný v její realizaci. Ukáže mladému učiteli osnovy a učební plány a radí mu s nejčastějšími kázeňskými problémy. Důležité je seznámení s funkcí třídního učitele a s výchovnou činností školy. Sdělí mu možnosti spolupráce s výchovným poradcem, pedagogicko-psychologickou poradnou, policií, orgány sociální péče aj. Pomáhá začínajícímu učiteli s integrací handicapovaných žáků a žáků jiného etnika. Předkládá zkušenosti při přípravě a vedení

třídnických hodin a navazování kontaktů s rodiči. Uvádějící učitel by měl nově vstupujícímu učiteli říci o možnostech dalšího vzdělávání a kariérního růstu.

Začínající učitel se mnohdy dostává do různých specifických situací a nelze tedy přesně předvídat, s čím bude potřebovat pomoci. Vždy by ale měla být iniciativa na jeho straně a uvádějící učitel by mu měl být oporou. Společně by se měli snažit hledat řešení na přicházející problémy. Někteří autoři považují za důležité rozlišit pojmy uvádění učitelů a mentoring (Lazarová, 2010) např. Wong, ke kterému se přiklání i Vítečková a Spilková (In Vítečková, 2018). Uvádění učitelů se považuje za formální opatření, podporující mladé učitele včetně jejich vzdělávání po nástupu do profese. Mentoring je kolegiální podporou učitelům a může být součástí procesu uvádění učitelů do praxe. Uvádění učitelů je vžité pojmenování a proces, které bývá synonymně nahrazeno slovem mentoring (Lazarová, 2010).

Mentoring je v rámci školy formulován jako: *„profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci“* (Jonson In Lazarová, 2010, s. 60). Lisner (2019, s. 30) mentoring definuje jako *„specifický přístup ve vedení lidí, který se opírá nejen o předávání znalostí a zkušeností, ale také (a možná především) o vysoce individualizovanou podporu „na míru“*. *Základním principem je partnerský přístup, a to jak při hledání prioritních témat rozvoje, tak při následném provázení začínajícího učitele v jeho profesním růstu. Při mentoringu se jedná o vztah dvou osob, kterými jsou „mentor“ (ve školním prostředí zpravidla uvádějící učitel) a „mentee“ (začínající učitel).* Mentor pomáhá začínajícímu učiteli po dlouhé časové období. Snaží se o navázání důvěry a učí ho zvládat všechny úkoly a povinnosti ve škole. Je mu oporou zejména co se týče vzdělávacích, emočních a výchovných problémů a situací. Návrh novely zákona představuje adaptační období absolventa školy vzdělávajícího učitele. Začínající učitel by měl být podporován vedením školy a měl by mu být přidělen uvádějící učitel. I přes to, se některé školy rozhodnou uvádějícího učitele nepřidělit (Jonson In Lazarová, 2010). Dle Podlahové (2004) věří ve schopnosti mladého učitele a naprosto neopodstatněně si myslí, že po ukončení VŠ je učitel profesionál.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 usilovala o posílení dalšího vzdělávání a metodickou podporu pro učitele a ředitele. Jedním z požadavků bylo vymezit pozici mentora v kariérním systému a zajištění spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem s mentorskými schopnostmi. Další cíl se týkal možnosti snížení přímé vyučovací činnosti pro vykonávání mentorské role. Bohužel v roce 2017 nedošlo ke schválení novely

zákona o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Byly zde uvedeny mentorské kompetence a popsán kariérní řád učitelů. Mentor by měl být dle tohoto návrhu vynikající pedagog, který na sobě neustále pracuje. Strategie 2030 + chce prosadit vytvoření uceleného systému uvádění do praxe, který bude obsahovat přesně definované adaptační období, podporu od mentora a vyhodnocení procesu adaptace. Zajímá se i o proškolení, snížení přímé vyučovací činnosti a přívětivější finanční ohodnocení pro uvádějící učitele (Puškinová, 2019).

4.3 Problémy začínajících učitelů

Při vstupu do profese ovládá začínající učitel nezbytné znalosti a dovednosti a určité množství pedagogických zkušeností. Spoustu začátečníků má strach z náročné pedagogické práce. Někteří studenti učitelství si ovšem velmi věří a myslí si, že jsou dobrými učiteli, ale realita je ovšem trochu jiná (Vašutová, 2007).

Vašutová (2007, s. 58) uvádí, z čeho mají studenti učitelství největší strach:

- *„nebudou umět navázat kontakt se žáky,*
- *nestihnou probrat látku v hodině,*
- *nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích,*
- *nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka,*
- *ve škole nepřijmou jejich inovace, které se naučili na vysoké škole,*
- *nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru,*
- *nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů,*
- *žáci nebudou v hodině dávat pozor,*
- *žáci nebudou plnit zadané úkoly,*
- *žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí,*
- *žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami,*
- *žáci budou neukázněni.“*

Dle Šimoníka (In Vítečková, 2018) je pro učitele nejobtížnější udržet kázeň a pozornost dětí ve vyučování a práce s neprospívajícími dětmi. Naopak nejmenší problém mají s volbou správných pomůcek a vysvětlením nového učiva. Chudý a Neumeister (In Vítečková, 2018)

tvrdí, že začínající učitelé si neumí často stanovit pravidla a meze ve výuce a mají problémy s disciplínou. Podle šetření ČŠI (Andrys In Vítečková, 2018) vidí učitelé často problém v nekázní dětí, učitelé na ZŠ potřebují poradit při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s metodami a formami výuky. Garabiková a kol. (In Vítečková, 2018) upozorňují na problémy s kázní, administrativou a komunikací s rodiči. Mladí učitelé uvádí jako nejčastější důvody problémů zejména nevhodné chování a agresivitu žáků, neuspokojivé školní vybavení, žáci nemají o školu a učení zájem a mají nedostatečné znalosti. Jako velmi problematické vidí chování rodičů k nim a špatné vztahy mezi kolegy navzájem (Mazáčová, 2001). Ve výzkumech, které prováděla Píšová (In Hanušová a kol., 2017) si začínající učitelé stěžovali na nedostatečnou zpětnou vazbu při práci s žáky a při výuce. Vyjadřovali se také k problémům se sebedůvěrou a neschopnost vypořádat se s neúspěchy. Značné obtíže měli při prosazování v učitelském kolektivu. Problémy se objevovaly i při udržování kázně a v přípravách na vyučování. Dle studie Wolff (In Hanušová et al., 2017) se mladí učitelé zaměřují spíše na kázeň oproti zkušeným učitelům, kteří se soustředí spíše na učivo. Zároveň ovšem začínající učitelé zapomínají na vztahy mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky.

Na základě výzkumu se ředitelé základních škol vyjádřili k negativním i pozitivním stránkám mladých učitelů. Jako negativní byla zmiňovaná zejména práce s administrativou a vedení školních dokumentů. Dalším problémem je neznalost práv a povinností pedagogického pracovníka a školského zákona, a to zejména klasifikačního řádu a rámcových vzdělávacích programů. Začínající učitelé neumí komunikovat s žáky a jejich rodiči, jsou málo psychicky odolní, nedovedou řešit problémy s chováním žáků, neovládají známkování atd. Jsou nepřipravení pro vykonávání funkce třídního učitele (Vašutová, 2004).

4.3.1 Složení úvazku a rozvrhu hodin

Někdy se učitel může dostat do situace, kdy je nucen vyučovat předměty, které nejsou součástí jeho aprobace. Velmi často nezná teorii ani metodiku tohoto předmětu. Příprava pro něj musí být velmi psychicky a časově náročná. Je důležité vědět, že to ředitel ani jeho zástupce nedělají naschvál, ale je potřeba nahradit chybějící učitele a vyhovět potřebám školy (Podlahová, 2004).

4.3.2 Příprava na vyučovací hodinu

Miklovič (1974) uvádí, že začínající učitelé podceňují písemnou přípravu na vyučovací hodinu. Nesoustředí se na cíl, ale probírají novou látku a učí přesně podle učebnice.

4.3.3 Vztahy na pracovišti

Atmosféra v pedagogickém sboru je ovlivněna mnoha faktory. Mezi hlavní patří zejména věk učitelů, feminizace a způsob řízení. Na školách dochází ke stárnutí učitelství z důvodu, že mladí absolventi si hledají ekonomicky výhodnější profese. Starší pedagogové však mají omezené možnosti uplatnění a mají svoji práci rádi. Někdy dochází ke konfliktu mezi začínajícími učiteli a staršími kolegy. Pro absolventy vysoké školy je běžné využívání moderních vyučovacích metod, se kterými ti starší nesouhlasí a kritizují je. Starší pedagogové mají většinou více zkušeností a všechny metody mladých učitelů nemusejí být tak efektivní, jak se domnívají. Avšak má právo své nové přístupy ve výuce používat, ale je potřeba vše řádně vyzkoušet a odstranit všechny případné nedostatky, které by narušovaly průběh výuky. Je výhodné kombinovat tradiční i moderní metody. Osobně spatřuji veliký problém v převaze ženského kolektivu v základních školách, je to jeden z důvodů, proč mám z učitelství obavy.

Feminizace učitelů je zřejmá především v mateřských a základních školách. Taková situace je i v ostatních zemích Evropy. V zemích OECD obvykle v učitelství už dlouhou dobu ženy převládají znatelně nad muži. Japonsko je jedinou zemí ze všech států OECD, kde učitelé převažují nad učitelkami. Za důvod můžeme považovat nižší podíl japonských žen na trhu práce (OECD, 2017). Obvykle se stáváme učiteli, protože chceme učit. Učitel je však při svém vstupu do školy šokován množstvím administrativní práce, kterou musí vykonávat. Na prvním stupni základní školy se obvykle stane současně i třídním učitelem a má spoustu povinností např. třídní výkaz a kniha, katalogové listy, vysvědčení, informace rodičům, rozvrh a jeho změny a spoustu dalších (Podlahová, 2004).

5 Výzkumné šetření

5.1 Cíl práce

Cílem diplomové práce je získat hlubší vhled do učitelské profese pohledem začínajících učitelů.

Hlavní cíl byl dále specifikován do těchto dílčích cílů:

1. Identifikace silných a slabých stránek začínajícího učitele.
2. Zjištění očekávání začínajícího učitele vzhledem k učitelské profesi.

Z dílčích cílů byly definovány tyto výzkumné otázky

1. S jakými nejčastějšími problémy/obavami se učitelé na počátku své profese setkávají?
2. Jaké je očekávání začínajícího učitele?
3. Co a jak konkrétně práci začínajícího učitele usnadňuje?
4. Jak se liší očekávání na počátku profesní kariéry od praxe?
5. Co přineslo začínajícímu učiteli studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do profese?

5.2 Metodologie výzkumného šetření

Pro vypracování empirické části byla použita kvalitativní forma výzkumu. Jedná se o výzkum, který k získání výsledků nevyužívá statistické metody. Je to proces, při kterém dochází k hledání porozumění. Je vhodný, protože „získává *podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu*“ (Hendl, 2016, s. 52). Na začátku výzkumu si výzkumník volí téma a stanovuje základní výzkumné otázky. Jeho úkolem je vyhledat různé informace vedoucí k vysvětlení výzkumných otázek a vyvození závěrů. Pohybuje se přímo v terénu a seznamuje se s novými lidmi. Sběrání dat a následná analýza se uskutečňují v delším časovém úseku (Hendl, 2016).

Data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Ty patří mezi nejčastěji využívanou metodu v kvalitativním výzkumu. Základem polostrukturovaného rozhovoru jsou připravené otázky, které vedou k identifikaci výzkumných témat prostřednictvím odpovědi respondenta. Jádro rozhovoru je jeho nejpodstatnější částí a je pro výzkumníka závazné.

Obsahuje otázky a témata, která nelze vynechat. Tento druh rozhovoru odkrývá významné a mnohdy závažné stránky lidského chování. Důležitá je konverzace, díky níž může výzkumník měnit pořadí otázek, ale i rychlost a styl. Pro to, aby byl rozhovor úspěšný, je zapotřebí důvěra mezi výzkumníkem a respondentem (Mišovič, 2019).

V první řadě byly na základě prostudované literatury, Výzkumu začínajících učitelů (Evropský polytechnický institut, s. r. o., 2001) a výzkumu Chtějí zůstat nebo odejít (Hanušová et al., 2017) vytvořeny otázky pro rozhovor. Otázky byly vytvořeny tak, aby zodpověděly na výzkumné otázky a zároveň splnily stanovené cíle diplomové práce. V rámci polostrukturovaného rozhovoru, jsem využila otevřené otázky, které jsem v případě potřeby doplňovala dalšími otázkami.

Pro empirickou část bylo vyhledáno celkem 8 respondentek, které jsou začínající učitelky na prvním stupni základní školy. Zpočátku jsem oslovila tři začínající učitelky, které mi následně doporučily dalších pět respondentek. Takový postup vyhledávání se nazývá metoda sněhové koule (angl. Snow ball sampling method). Je založena na postupu, kdy je vyhledána jedna osoba nebo více a ty poukážou na další osoby, které splňují kritéria pro zařazení do výzkumného vzorku. Doporučené osoby jsou pak výzkumníkem kontaktovány (Sociologická encyklopedie, 2018). Sběr dat probíhal na přelomu ledna/února.

Respondentky byly osloveny nejprve prostřednictvím telefonátu. Se všemi začínajícími učitelkami jsem absolvovala úvodní osobní rozhovor, kde jsem jim sdělila, čeho se bude týkat můj výzkum diplomové práce a na co bude rozhovor zaměřen. Na základě jejich souhlasu s uskutečněním rozhovoru jsme se společně domluvily na termín našeho setkání a uskutečnění rozhovoru face to face. Rozhovory probíhaly nejčastěji v prostředí jejich tříd, kde paní učitelky pracují až na jednu respondentku, se kterou jsme kvůli její nemoci, uskutečnily rozhovor online formou.

Jednotlivé rozhovory začínaly souhlasem respondentky s nahráváním na mobilní aplikaci diktafon. Poté byly obeznámeny o přepsání rozhovoru do písemné formy a po obhájení práce o trvalém smazání z mobilního telefonu i počítače. Zároveň byly ujištěny o anonymitě. Rozhovory trvaly v rozmezí 35–60 minut a přepis jednoho rozhovoru do MS Word zabral v průměru tři hodiny. Přepis mi umožnil rozkódovat jednotlivé rozhovory. Některé respondentky byly stručnější, jiné měly naopak velmi rozsáhlé odpovědi. U některých odpovědí docházelo ke shodám u více respondentek, jiné se mírně lišily. Otázky do rozhovoru a jeho ukázka jsou vloženy v příloze (viz příloha 1 a 3).

5.3 Limity výzkumu

Aby mohl být respondent zařazen do výzkumného vzorku, měl by splňovat určitá kritéria. Ženy jsou pro tento výzkum reprezentativním vzorkem, vzhledem k jejich převaze na základních školách. V České republice je podíl učitel na prvním stupni ZŠ pátý největší v Evropě a na prvním stupni učí z 94 % ženy (Evropa v datech, 2022). Délka praxe v oboru je maximálně 5 let, aby mohla být respondentka nazývána začínající učitelkou. Absolvovala obor Učitelství na 1. stupni ZŠ a učí na prvním stupni základní školy. Specifickou vlastností tohoto výzkumu je lokace škol, kde paní učitelky působí. Jedná se o region Žďársko. Tato lokace může mít vliv na výsledky výzkumu. Pokud bychom prováděli výzkum v jiné oblasti, lze očekávat jiné výsledky. Dalším limitem je nízký počet respondentek a výsledky výzkumu nelze vztahovat na celou populaci začínajících učitelek. Nejedná se zde tedy o zobecnitelnost výsledků, nýbrž o jejich přenositelnost, tzn. možnost využití závěrů pro podobné zkoumání. V případě kvalitativního rozhovoru je důležitá pravdivost a otevřenost v odpovídání na otázky. Nezbytný je souhlas s uskutečněním rozhovoru, který je předpokladem pozitivního tónu ženy při odpovídání na otázky.

5.4 Charakteristika výzkumného souboru

V následující tabulce uvádím jména respondentek, jejich počet let v praxi a aktuální ročník, ve kterém paní učitelky nyní působí. Jména jsou pozměněna kvůli zachování anonymity. Z tabulky je patrné, že nejdelší počet let v praxi je tři roky. Paní učitelky vyučují v klasických školách ve třídách od druhého do pátého ročníku.

Tabulka 1 - Charakteristika respondentek

Jméno	Počet let v praxi	Vyučující ročník
Petra	3	4.
Lenka	1	5.
Aneta	2	5.
Adéla	2	2.
Karolína	1	4.
Simona	1	3.
Věra	3	4.
Leona	2	5.

5.5 Předvýzkum

Před samotným výzkumem jsem uskutečnila předvýzkum. V rámci předvýzkumu jsem oslovila moji kamarádku, která je začínající učitelkou na střední škole. Setkání probíhalo v domácím prostředí a rozhovor trval asi 35 minut. Bylo to pro mě velmi užitečné. Nejenom že jsem si ověřila vhodnost otázek, ale zároveň jsem měla možnost proniknout blíže k danému tématu.

Po rozhovoru jsem se jí ptala, jestli pro ni byly otázky srozumitelné a zda by některé otázky nezměnila nebo nemá návrhy na otázky jiné. Některé odpovědi se lehce lišily nebo nebyly zodpovězeny v rámci toho, že zatím není třídní učitelkou a učí starší žáky na rozdíl od učitelek na prvním stupni základních škol. Za provedený rozhovor jsem byla ráda, neboť jsem získala větší jistotu a opadl ze mě mírný stres z rozhovorů dalších. Zároveň jsem si také uvědomila, že bych neměla skákat respondentkám do řeči a postupně navazovat dalšími otázkami.

5.6 Technika vyhodnocení dat

V rámci analýzy byla využita technika otevřeného kódování. Způsob této analýzy používá tzv. metodu zakotvené teorie, která patří mezi nejčastěji využívané přístupy v kvalitativním výzkumu. Cílem je co nejpřesnější porozumění a pojmenování zkoumaného jevu (Řiháček a kol., 2013).

Principem otevřeného kódování je objevit v datech určitá témata, která výzkumník postupně třídí a kombinuje. Kódovat můžeme jednotlivá slova, odstavce, ale i celé texty dle potřeby práce. Avšak nesmíme opomenout cíl kódování – tematické rozkrytí textu. Kódy mohou být podstatná jména a slovesa např. nemocnice a přátelství, které analyzujeme do obecnějších kategorií např. instituce a sociální vztahy. Lze pomocí přídavných jmen hledat vlastnosti těchto kategorií (Hendl, 2016). V rozhovorech byly vytvořeny kódy a dle podobnosti byla kódům nadřazena kategorie (viz příloha 2).

5.7 Analýza výsledků výzkumu

Tato kapitola se bude zabývat interpretací výsledků výzkumného šetření, které byly získány z odpovědí na otázky během polostrukturovaného rozhovoru. Bylo vytvořeno celkem 11 kategorií (viz příloha 2).

„Obavy“

Učitelé mívají před vstupem do profese různé obavy od připravenosti na profesi, komunikaci s rodiči, přijetí do kolektivu, z kázně žáků atd. Některé z respondentek měly obavy z rodičů a jednání s nimi. Petra se bála, že je mladá na to, aby rodičům říkala, jak mají pracovat se svými dětmi: *„největší strach jsem měla z rodičů.... protože to je sice práce s dětma, ale nejvíc jako mi přijde, že u těch malých dětí seš s těma rodičema hodně v kontaktu, takže jsem měla jako strach, jak se budou tvářit na to, že mi tady je jako 25, že nemám žádnou praxi, že to jsou ty jejich druháčci, dětičky a prostě jako bála jsem se, jako aby ke mně měli třeba respekt, tím že nemám děti, nemám ty zkušenosti.“* I Lenka se rodičů obávala: *„dále z jednání s rodiči, jelikož rodiče jsou starší než já, je zvláštní, když já tam jsem ta odbornice na vzdělávání a mám učit jejich děti, ale přitom jsou starší a životem zkušenější než já.“* Obavy dívek se nakonec nepotvrdily a obě mají vstřícné a spolupracující rodiče.

Adélu ovlivnila špatná předchozí zkušenost z bývalé školy a následkem toho, měla obavy z přijetí ostatními kolegy: *„Bála jsem se, že starší kolegyně mě budou potápět a tak podobně a nikdo mi tam nepomůže, asi z toho jsem měla největší strach.“* Veronika byla ale velmi mile překvapena, protože kolegyně jí ve všem pomáhají a může se na ně s čímkoliv obrátit. Petra měla stejné obavy, které se naštěstí také nenaplnily: *„no my jsme veliká škola, takže z přijetí, z kolegů, jestli to bude všechno v pohodě, a to si nemůžu vůbec stěžovat, myslím, že všichni jsou nápomocní a jsou rádi, že sem chodí mladí a pomáhají, a to jsem jako byla mile, příjemně překvapená. Nebo jako uvítala jsem to.“* Skutečnost, že mají respondentky dobré vztahy s rodiči a kolegy, může pozitivně ovlivňovat jejich pohled na profesi.

Respondentka Věra měla obavy ze syndromu vyhoření spojený s velkým očekáváním z profese: *„Ještě jedno velký takový téma pro mě bylo syndrom vyhoření, protože jsem měla strach z toho, jestli nejdu do tý profese s nějakým velkým očekáváním, jestli si od toho nepředstavuju, že je všechno zalitý sluncem a jestli mě to jako třeba nezklame, nebo přímo nezkolí, já nevím budu tomu věnovat prostě týden, víkend, a nakonec prostě zjistím, že děti ani rodiče to neocení, a nakonec mě to povolání zklame.“* Zároveň se však bála, že nebude zvládat děti po kázeňské stránce: *„Největší strach jsem měla asi z kázeňských problémů dětí, respektive*

z toho, že je nebudu umět řešit a souvisí s tím i to, že já jsem psala diplomku na téma, jak nás vysoká škola připravuje na zvládnání kázeňských problémů dětí a vyšlo z toho, že úplně tak dostatečně ne. Takže to byly ty moje největší obavy.“ Věra sama přiznává, že občas s kázní dětí bojuje a není si úplně jistá, jestli některé situace dobře zvládá. Kázeň uvádí jako jednu z věcí, ve které by se chtěla zlepšit.

Začínající učitelka Aneta měla strach z vysoce nastavené laťky po předešlé paní učitelce: *„No já jsem tu třídu přebírala po takový paní učitelce, která s tou třídou jako podnikala různé věci a teď oni byli takový jako nadšený, já jsem četla i nějaký článek v novinách, že oni se jako loučí [...] prostě jako když jsem nastupovala po zkušený, že jsem přebírala čtvrtáky a do třetí třídy chodili opravdu k paní učitelce, která má x let praxi, takže jsem si říkala, co jim tam budu předávat....takže jsem měla jako strach z té nastavený laťky.*“ Obávala se také spolupráce s paní asistentkou a s žáky s SVP: *„ale přesně třeba ty žáci s SVP, já jich tady mám hodně a hlavně jsem už nastupovala do třídy, která už měla paní asistentku, takže jsem si říkala, že povedu dospělého člověka, když já jsem pískle a ta paní asistentka tady byla dýl a jak si jako sedneme jako lidi a jak to jako bude působit na ty žákya těch žáků SVP je tady jako fakt devět, takže jsem si říkala, že všichni to tak brali, že mám tu speciální pedagogiku, že to budu zvládat, ale ona jako speciální pedagogika mě připravila na tu teorii, ale jak tady mám individuálně k těm devíti žákům přistupovat, to už jako nikdo neřekl [...].*“ Domnívám se, že strach Anety byl umocněn velkým počtem žáků s SVP a také očekáváním vedení, které předpokládalo, že po studiu speciální pedagogiky umí s takovými žáky pracovat, což však nelze říci, protože byla připravena spíše teoreticky.

Karolína měla obavy, jestli je dostatečně připravená: *„Na to, kolik jsem trávila času opravdu učením, kdy jsem stála před tou třídou bylo hrozně málo, na to abych najednou tam naskočila na víceméně pět hodin denně, pět dní v týdnu, tak toho jsem se hrozně bála a i školy, kterou jsem jako neznala, ale byla jsem teda hrozně ráda, že jsem na vesnický škole, to bylo fajn, ale hrozně jsem se bála, že to nezvládnou, že ze začátku nebudu připravená, že zjistím, že mám zásobu z vysoké školy tak sotva na měsíc.. no z té nedostatečné nepřipravenosti.*“ Lenka měla strach z toho, jak ji přijmou žáci: *„asi jsem měla strach z toho, jak mě děti budou brát, jestli si s nimi budu rozumět, jestli budu mít autoritu, jestli nebudu „ušlapávána“ v té třídě.*“ Dle mého názoru jsou učitelé, kteří si autoritu získávají lehčeji a jsou svým způsobem autoritativní. Důvodem může být jejich hlas, vzhled, povaha, popř. geny. Druhou skupinou jsou učitelé, kteří si musejí u žáků autoritu vytvořit a je to pro ně více náročné.

„Problémy“

Všichni začínající učitelé na prvním stupni základní školy se na počátku své profese setkávají s mnoha problémy. Náročnosti přidává funkce třídního učitele, která je s touto profesí spojena. Nejvíce začínajících učitelek si stěžuje na veliké množství administrativní činnosti na úkor přípravy na výuku.

Začínající učitelka Petra to komentuje takto: *„Určitě mě překvapilo, jak hodně moc je ta práce administrativní, jakože prostě na úkor přípravy. Musíš udělat třídnici, kort když je to nová třída, od všech rodičů nějaký podpisy, to GDPR se musí potvrzovat a když to děláš všechno poprvé, tak ti to zabere hroznýho času, pořád to po sobě kontroluješ.“* I pro Adélu byla administrativa jednou z nejnáročnějších věcí. Dále zmiňuje i náročnost v komunikaci s rodiči: *„Asi jo, z těch věcí, tak asi to zapisování a ty známky v pololetí, a to kolik má učitel těch papírů, to mě překvapilo nejvíc. Ještě komunikace s rodiči, protože to nebylo úplně příjemný, a to co mi ty rodiče pišou, neustále maily, každý den aspoň hodinu strávím u mailů. Takže jako celkově ta administrativa, to psaní, to všechno, co musí ten učitel udělat mimo výuku.“* Karolína byla, co se týče administrativy ze začátku ve stresu: *„Měli jsme poradu s učiteli a tam se řešilo co máme udělat, co máme vyplnit, co kam mám psát a já jsem nevěděla. Já jsem nikdy neviděla třídní výkaz, pro mě to byl hroznej stres. Já jsem tyto pojmy znala, já jsem nevěděla, jak s nimi pracovat.“* Respondentka Věra zase říká: *„Jako když mi tam pak řekli... Já jsem měla ve třídě kloučka s asistentkou a ten klouček byl autista a teďka pro něj ten individuální vzdělávací plán že mám sestavit, tak jako teďka jsem si říkala, tak já jsem ho ještě ani neviděla a teď to mám řešit, jako bylo to pro mě všechno jak hrozně nepředstavitelný.“* Respondentky zmiňovaly neznalost třídnických záležitostí jako věc, která jim chyběla na vysoké škole, a tudíž na to nebyly připravené.

Začínající učitelky také poukazovaly na neznalost řešení kázeňských problémů. Lenka mluví o situaci ve třídě: *„Jeden kluk má od nás problém s agresivitou, když ho děti provokují nebo se mu něco nelíbí, tak jedná agresivně velmi a bije děti, ničí jim věci atd. a teď je na mě bez předchozí zkušenosti, abych to řešila, což je složitý, nemá to úplně vhodné řešení, jak by se to dalo vyřešit, pracuji s tím.“* Zatímco pro Adélu je náročné být na všechny děti stejně spravedlivá: *„Učitelka musí samozřejmě řešit kázeň, a to je taky těžký, vyrojí se něj děti a bonzujou na sebe, říkají si sprosté slova, ten říká že jo, ten říká že ne. Vlastně tu kázeň řešit v té třídě, to musí třídní, také je to těžké mít na všechny děti stejný metr.“* Mladé učitelky jsou si v kázni žáků často nejisté, tomu odpovídá odpověď Karolíny při řešení konkrétní situace: *„Jestli jsem ji dostatečně vyřešila nebo jestli by se ještě měla nějak řešit, nebo jestli jsem to*

nepřehnal. “ Mladá učitelka Věra má pocity selhání z toho, že třídu občas kázeňsky nezvládá: „Často jsem měla jako takový pocity strachu, jestli to jako dokážu zvládnout tak, jak jsem si představovala anebo byly dny, kdy se mi tam jako úplně nezadařilo, že děti hodně rušily, byly hlučný a cítila jsem, že to jako bylo moje nezvládnutí, a to ve mně vyvolával spíš jako takovej smutek. “ Některé učitelky říkají, že jim ve zvládnutí kázně ve třídě pomáhá nastavení určitých pravidel a jejich následné dodržování. Lenka se k problémům vyjádřila takto: „*Asi jsem byla ve stresu, když jsme měli rodičáky, první jsem měla online, druhý normálně v rámci konzultací, takže jsem ani nevěděla, zda rodiče přijdou, tak když je vždycky něco nového, ale nakonec byly ty rodičáky v pohodě. Dál třeba byl stres první organizovaný školní výlet a teď musíš všechno zajišťovat pro celou třídu, ale nakonec to bylo fajn a dopadlo to dobře.*“ Pro Karolínu byly rodičovské schůzky také stresující: „*Ještě rodičovské schůzky, to pro mě byly poprvé obrovský stres, nemohla jsem ani moc spát, bála jsem se, jak se na to připravit, nevěděla jsem co říct konkrétně o daném dítěti říct, jelikož jsem s tím dítětem byla pár měsíců a jelikož se hodně opakovalo z té třetí třídy.*“

Mladé učitelky jsou často od rodičů dotazované na otázky, na které neznají odpověď. Petra říká: „*Všechno s tebou rodiče řeší, nějaký problém v družině, tady je od toho třídní učitel, musíš vědět fakt všechno, že třeba kde se platí obědy a ty to prostě nevíš, protože se tě na to ještě nikdo neptal.*“ Leona konstatuje, že začínající učitel má starostí nad hlavu a do toho mu chodí dotazy od rodičů na jejichž odpovědi musí zjišťovat informace od svých kolegů: „*Hele přesně na tom začátku, ty první tejdny, tak to byla situace, kdy nastoupíš do školy, máš dost starostí sama se sebou a začnou ti chodit emaily od rodičů, které se ptají na základní věci a ty na ně neznáš odpověď. Třeba my jsme loni jezdili plavat a psala mi maminka, že její dcera závodně plave, tak jestli by nemohla být uvolněna z plavání, že plave 3x týdně a že ji přijde zbytečné, aby jezdila ještě na plavání.*“

Na otázku, jak zvládá Adéla funkci třídní učitelky odpověděla: „*Je to strašně náročná funkce. Hlavně na prvním stupni, tam člověk řeší úplně všechno včetně snědeného lepidla až po ztracené, vyměněné boty, se vším rodiči píší. A učitelka musí ve svých volných chvílích to všechno hledat, řešit, ptát se dětí.*“

Mezi další zmiňovaný problém uvedla Leona výzdobu třídy na začátku školního roku: „*Hele strašný je, když přijdeš do třídy a zjistíš, že v té třídě nic není. Já jsem ve velké škole a nastupovala jsem po kolegyni a ta měla veškeré materiály svoje. A dnes to už tak je, že všechno, co si máš do třídy nanosit tak jsou tvoje věci a tvoje iniciativa. Takže to je strašný,*

když přijdeš do té třídy a nic nemáš, protože na praxích děláš nějaké kartičky na aktivity, ale na výzdobu atd nemáš vůbec nic, protože to nemáme ty plakáty, kartičky a další věci co se věší na stěny. Takže je to hroznej pocit, že tam vlezeš a zjistíš, že ta třída je úplně prázdná.“ Pro Anetu bylo také náročné připravit třídu a její výzdobu, ale zároveň i vymyslet nějaký koncept, myšlenku, jak třídu povede. Obě učitelky pracují na velikých školách, kde je větší množství pedagogů a více tříd v jednom ročníku, ale na menších školách, kde spadá do jednoho ročníku pouze jedna třída, si obvykle lze vzájemně popůjčovat pomůcky na výzdobu třídy.

Respondentka Věra říká, že na strach ze samotného učení nebyl čas z důvodu organizačních problémů. Na začátku např. neuměla zacházet s tiskárnou: *„Často jsem fakt nevěděla, dám příklad na tý tiskárně, tak tím, že jsem třeba nevěděla, jak s ní se vypořádat, tak mi to sebralo půl hodiny času a ve výsledku, když tam jdeš v sedm hodin ráno, tak ta půl hodina pro mě jako začínajícího učitele byla jako docela cenná.“* Komplikací pro ni byl i kurz plavání ve třetí třídě: *„Mi řekli ve třetí třídě se chodí na plavání a teďka já jsem si říkala, já jsem byla v novém městě a pro mě to bylo jako těžký, pro mě to bylo nový zaměstnání i město a já jsem nevěděla, kde tam mají bazén, jaký přihlášky, co komu mám dát.“* I Leona zmiňuje počáteční nesnáze: *„ty se na začátku dozvíš, když tě přijmou, kde máš klíče, jaký je plat, ale potom jsou tu takové maličkosti, které se musíš dozvědět v průběhu procesu, ale to tě pak stresuje, třeba blbě heslo ke kopírce, nebo heslo k pc, a to jsou věci z kterých máš strašný strach a hrůzu, ale jsou to věci, které se dozvíš až v průběhu.“*

Některé začínající učitelky se shodly na časové náročnosti při přípravě na vyučování. Lenka se k tomu vyjadřuje takto: *„Musíš si spoustu věcí vyrábět, což je velká časová náročnost, což mi dělá problém do teďka, že nad tím člověk stráví spoustu času.“* Petra uvádí: *„Čas, co ti to zabere, protože pokud chceš něco dělat pořádně a něco jiného, než je zvykem tak ti to zabere moc času a potom když už učíš další a další rok, tak otáčíš tři věci to je super, ale když člověk nastoupí tak nemá nic a musíš si vše budovat.“* Tyto výpovědi mohou být ovlivněné tím, že záleží, o jaký typ učitele jde. Někteří nepotřebují na přípravu tolik času a více improvizují, jiní zase potřebují být na výuku perfektně připraveni a jsou větší detailisté. Také jak uvádí Petra, záleží, jestli chce učitel zkoušet nové metody anebo je více stereotypní.

Karolína si nebyla jistá při předávání učiva dětem: *„No asi příprava na jednotlivý hodiny, že jsem kolikrát nevěděla, oni tohle nechápou, jak to udělat, tak aby chápaly, nebo co změnit, jak jim to jinak říct a jak se to vlastně teda asi učily. Jakože taková nejistota v těch krocích, který jsem dělala, nebyla jsem si jistá, jestli to bude nést ovoce.“*

„Studium na vysoké škole“

Začínající učitelé jsou čerstvě vystudovaní a jsou plni nápadů a mají plno elánu. Ve spoustě věcí mají navrch oproti zkušeným učitelům, zejména v nových inovativních metodách, chtějí vše zkoušet, často se ale potýkají s různými nedostatky a neví, jak se zachovat, jak reagovat. V mnoha případech viní školu za to, že je nedostatečně nepřipravila nebo naopak připravila na věci, které v praxi nevyužijí.

Respondentka Věra, která má nyní ve své třídě čtyři děti s IVP oceňuje, že měli na vysoké škole předmět speciální pedagogiky: „*V posledním ročníku jsme měli předmět, kde jsme se zabývali speciální pedagogikou a vzděláváním dětí, jak to mají s těma různýma individuálnima plánama a tady tímhle, tak to mě s tím trochu seznámilo, jako bylo pravda, že dokud jsem to jako sama jako paní učitelka neměla v ruce, tak jsem stejně nevěděla, ale aspoň trošku jsem se chytala, že ty slova nejsou úplně cizí.*“ Simona oceňuje předmět zaměřený na žáky s OMJ. Aneta studovala obor s názvem Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogiku a na otázku, co ji přineslo studium na vysoké škole odpověděla: „*Jo určitě, hlavně ta specka, třeba jsem jako tušila o co se jedná, když tady na mě vybalili nějakou integraci, intervenci, tak jsem věděla, která bije...*“ Aneta i přesto, že měla dobrý základ, co se speciální pedagogiky týče, žáky s SVP uváděla jako jednu ze svých obav, protože věděla, že jich ve třídě bude mít více a zároveň je připravena spíše teoreticky, ale vedení má od ní jiná očekávání. Leona by byla za jisté speciálně-pedagogické dovednosti ráda, zmiňuje: „*Potom co by mě pomohlo [...] tak jako to vyplnění papíru na IVP. Ještě bych se více zaměřila na kompetence učitele a asistenta, učila bych to více, co dělá asistent a co učitel. To tam napiš s vykřičníkem s velkým. Předmět asistent pedagoga.*“ Vyplňování IVP pro ni byl jeden z problémů, které na začátku zmiňovala. Má ve třídě asistentku pedagoga ve vyšším věku, která podle jejich slov buď nedělá nic nebo se jí do všeho plete a ona sama neví, co je náplní její práce a jaké úkoly jí může dát.

Nejčastěji si respondentky stěžují na nepřipravenost ohledně třídnických záležitostí. Aneta to komentuje takto: „*Z čeho jsem nemohla těžit, byly ty třídnický věci, jako třídnici vyplňovat, katalogový listy, co se kam má vypsát...já chápu, že to má každá škola jinak, ale je to takový, že by mě hodně ušetřilo času to vědět.*“ Karolína z vysoké školy nebyla připravena na: „*rodičovské schůzky, administrativa vůbec, řešení nějakých problémů s těmi žáky, že se to někde zapisuje.*“ Rodičovské schůzky pro ni byli zároveň za začátku největším stresem, kdy kolikrát nemohla v noci ani spát. Leona z vysoké školy neznala, jak sestavit tematický plán. Simona říká: „*Jako možná bych taky ocenila nějaký tipy, co se týče kázně, jak s tou třídou jako umět ji zklidnit a tak ...ale prostě možná si na to ten člověk v tý praxi musí přijít sám no, že třeba*

v nějaký tý třídě to funguje a někde zas ne.“ Zároveň však uvádí, že si ve třídě nastavila určitá pravidla, díky kterým jim to společně funguje. Překvapivá byla odpověď Adély, která zminila, že ji škola „trošku“ připravila na administrativu.

Na otázku, z čeho začínající učitelky těžily z vysoké školy se u Adély, Karolíny a Simony objevovala odpověď aktivity do výuky. Respondentky zmiňovaly různé nápady a didaktické hry. Mladé Učitelky také upozorňovaly, že se na vysoké škole učily přehnané množství teorie, které ani nevyužijí, ale neumí učivo dětem vysvětlit. Petra se k tomu vyjádřila: „*jako v maticce jsme furt počítali, dělali jsme nějaký diagramy, ale ve finále, k čemu mi to jako bylo [...] jako v ČJ, umím to doplnit gramaticky, ale vysvětlit to těm dětem v praxi je to těžký...že tě překvapí kolikrát, to, co oni nechápou.*“ Lenka má názor takový, že: „*sice je fajn, že vím, že jsou různé metody čtení atd., ale pořádně nevím, ne co znamenají, ale nevím, jak pořádně naučit číst, to jako do teď pořád nevím.*“ V začátcích jí to činilo potíže, jak má učivo žákům předat. Adéla podobně jako ostatní nevěděla, jak má učivo vysvětlovat: „*Ty metodiky chyběli hodně, tam jsem prostě nevěděla, jak co mám vysvětlit, aby to bylo co nejsrozumitelněji, jak mám, co názorně ukázat, musela jsem hrozně hledat na internetu, ptát se kolegyň, to mi chybělo.*“

Věra a Leona naopak oceňují poznatky, které na VŠ získaly. Leona učí v páté třídě a říká: „*ono se nám to nezdá, ale ta pátá třída je šílená, fakt šílený. Takže v tom, že jsme si to osvěžili a prošli si tu gramatiku a v maticce ty složky, tak fakt, ačkoliv se to nezdálo a říkali si proč se učím takovou kravinu, tak zjišťuju, že všechno, co jsme se učili tam využiješ. Že třeba opravdu i blbý řezy, nebo kružnice v geometrii, to jsem si říkala to se snad na prvním stupni neučí, ale bohužel učí a je tam toho neskutečný množství.*“ Dle Věry je lepší mít větší přehled, protože čím víc toho člověk umí, tím lépe potom umí zjednodušit, že pokud by měl jen znalosti sahající do druhého stupně, neměl by takový nadhled a bylo by to pro něj těžší a zároveň si myslí, že: „*ty teoretický znalosti jako hlavně češtiny, matematiky, angličtiny, přírodovědy, tak tam беру, že to je jako k užitku, že je to dobrý a myslím si, že je dobrý mít ten větší záběr znalostí, protože já říkám dětem nějakou jako zajímavost nebo třeba to se budete učit až později, ale vy už to víte teď, nějak je motivovat nebo dávat jim najevo jako, že se to dá jako propojit, že tím to nekončí, do tý pátý třídy, myslím, že jako ty teoretický poznatky určitě využívám.*“ Já sama se ztotožňuji s oběma názory, protože někdy mám pocit, že bychom se mohli učit pro nás daleko prospěšnější a v praxi využitelnější věci, ale na druhou stranu musíme mít kvalitní základ a vědět daleko více než děti.

„Praxe“

Dívky hodnotily praxe jako velmi přínosné. Leona zmiňuje, že by praxí mohlo být určitě více a zároveň praxe spatřuje jako to nejdůležitější, co nám vysoká škola může dát. Říká: *„Určitě, viděla jsem, jak bych to chtěla dělat nebo naopak nechtěla dělat. Ale i jako zkusit si to učení v té třídě bylo fajn, někdy to bylo hodně náročný.“* I Aneta oceňuje praxe, ráda by však měla praxe častěji a delší dobu: *„že bysme chodili týden na praxi a týden se učili ve škole, že bysme to střídali anebo dát fakt delší čas, že třeba jeden semestr se vezme a člověk bude učit.“* Na praxích se zároveň zbavila pochyb a uvědomila si, že ji to baví a má to smysl. Adéla byla ráda za praxe i za hospitace, kdy mohla paní učitelku pozorovat: *„Určitě byly, at' už když jsem se koukala, tak jsem si mohla zapisovat, jak to ta paní učitelka dělá. Když jsem učila, tak jsem měla zpětnou vazbu od spolužačky, co tam se mnou byla, tak od paní učitelky. Mohla jsem si vyzkoušet jaké to je mluvit s těma lidma, že pak když je dvacet lidí, co na něj zírají, tak není úplně lehké něco říct. Celkově to nasávání té školní atmosféry.“* Stejně jako ostatní paní učitelky by zařadila více praxí: *„Já bych jich dala více a dala bych je dříve, aby člověk mohl učit, protože mě přijde, že toho učení tam bylo hrozně málo a vůbec nás to nepřipravilo. Já bych je hodila, to je hnusné říct, ale rovnou bych je asi hodila, aby si i v prvéku vyzkoušeli nějakou aktivitu. Donutila bych je vyzkoušet si všechny předměty, my jsme třeba nemuseli, měli jsem odučit hrozně malej počet hodin za ten týden, jeden den sis dala tohle, druhý den tohle. Já bych je nechala učit v kuse čtyři hodiny, protože to každého potom strašně překvapí, jak je to masakr. O přestávkách ten třídní řeší všechno, ty přestávky prostě nemá prakticky, nechala bych je prostě odučit ten blok.“* Simona je také za praxe ráda, ale více než samotní učitelé pro ni bylo přínosné, že viděla učit i svoje spolužačky a podobně jako Adéla, by nechala studenty učit delší dobu v kuse: *„Jako byly pro mě přínosný, ale jako možná i tím, že jsme třeba mohla vidět i nějaký moje spolužačky jak učí, jako co se týče těch učitelů co jsem na těch praxích viděla, tak to pro mě ani zas tak přínosný nebylo, že bych se mi nějak extra libil přístup nějakýho učitele, nebo jako jeho učení no, což je asi trochu škoda, možná jsem čekala, že tam uvidím nějaký super učitele, který maj super zábavnou výuku a to se asi úplně nestalo....pak jako nevím, my jsme třeba vždycky měli třeba dvě hodiny týdně odučit, tak si to člověk tak super připravil, ale tady pak najednou zjistíte, že nemáte čas si tolik šperkovat každou hodinu a připravit se na všechny rizika, který můžou nastat a je to takový úplně jiný najednou, že možná by bylo fakt dobrý, aby se na tý praxi zkusilo prostě fakt učit celý dny, a i třeba klidně za sebou, aby to bylo přiblížení té realitě, že pak kolikrát člověk přijde a bolí ho hlava, má vykřičený hlasivky, je unavenější, nebo klidně na tý praxi strávit delší dobu než měsíc, aby se nějak sžil s tou*

třídou....a zároveň my jsme na tý praxi s děčkama většinou to učivo procvičovali, že si to ti učitelé jako vysvětlili většinou sami, tak jako asi bych dala víc příležitostí k tomu si zkusit to učivo vysvětlit, vyvodit, aby člověk viděl, jak ty děčka reagují a zkusit si třeba přijít na to, proč to nechápou a jak to vysvětlit jinak a lépe. “ Karolína vidí přínos praxí pouze v tom, že byla na Erasmu ve Finsku, jinak pro ni byly praxe velkým zklamáním: *„z jedné praxe jsem jezdila se slzami, že to teda nechci dělat, to bylo u té vyhořelé paní učitelky a pak to teda obrátím já jsem měla možnost studovat ve Finsku na Erasmu a tam jsem chodila do finské školy, a tam mě to hrozně nadchlo a ten systém je jiný a je to tam hrozně krásný a tak mě to úplně nadchlo, ale co se týče těch brněnských učitelů, já jsem neměla štěstí, ale holky si to užívaly, ale já jsem to štěstí bohužel neměla a potom dokonce ty učitele, u kterých jsem byla na praxi úplně vyškrtli, že už tam nejsou.* “ Ona sama navrhuje, že pokud nějakou praxi nabízí vysoká škola, aby si dostatečně ověřila vybrané učitele a nebrali tam každého učitele.

Lenka, Simona a Věra by byly rády za větší zpětnou vazbu při praxích. Věra říká: *„když už jsem teda nějakou hodinu učila, tak ne vždycky se to teda úplně nějak rozebíralo, tak to mi přišlo škoda, když si s tím ten člověk dá tu práci a to úsilí, tak to jsem nevěděla, jestli ty chyby, který jsem si tam našla sama, byly účinný, že bych byla ráda za to zhodnocení, takže tohle třeba, aby se to nějak víc reflektovalo.* “ Podobně se k tomu staví i Lenka: *„V rámci těch praxí by byla fajn nějaká zpětná reakce, kdyby i ten učitel i někdo z fakulty to více zhodnocoval. Že o tý praxi, řekli měla si to dobře připravený, děti to bavilo, a to bylo všechno, že tam nebyl moc čas na reflexi, a to by mi asi více pomohlo.* “

Některé respondentky byly rády za hospitace. Karolína by byla vděčná dokonce za více hospitací: *„my jsme vlastně začaly s tou praxí až ve druháku druhý semestr, kdy jsme chodily jako na náslechy a pak teprve, jakože si myslím, že jsme mohli klidně už od toho prváku chodit, jakože každé semestr něco, protože mi přijde, že jsme toho jako zas tolik neviděli, že klidně bych se chodila víc dívat a pak třeba teprve učit, prostě setkat se třeba s více různějma přístupama, protože když pak najde se třída, kdy mám jednu paní učitelku a třeba ti úplně nesejde ten její styl, tak co na tom jako potom ten tejdén pozorovat, když se úplně jako názorově a přístupově nesejdete a zase když je třeba nějaká dobrá, tak vidět různý ty přístupy a najít si v tom nějaký svůj třeba, aby člověk mohl zjistit, co jemu vyhovuje, takže střídát víc tříd a častěji, aby to bylo každé semestr, asi takhle no.* “

Petra si díky praxím uvědomila, jak náročná je výtvarná výchova a pracovní činnosti, o kterých si předtím myslela, že jsou méně náročné předměty: *„jako já jsem si vždycky myslela, že*

výtvarka a pracovky jsou jako v pohodě předmět, že si jako zapíšeš do třídní knihy. Tak to je jako jeden z nejhorsích předmětů, ani si nesesedneš ani se nenapíšeš. To už jako bylo na tý praxi, že děcka ve druhý třídě neuměly otevřít tempery, takže jsme je tam půl hodiny druháky otevírat tempery... tak to ti jako udělá hezkej obrázek, že výtvarka a pracovky v pohodě nebudou.“

„Usnadnění práce“

Začínající učitel nastoupí do nového zaměstnání a má starostí nad hlavu, je pro něj důležité, aby mu škola poskytla oporu a potřebnou pomoc. Tu může škola nabídnout prostřednictvím uvádějícího učitele, rad od ostatních kolegů a vedení.

Uvádějící učitel byl přidělen Petře, Karolíně, Simoně, Věře a Leoně. Petra se vyjádřila takto: *„já jsem hodně ocenila tu né jako službu... ale tu funkci zavádějícího učitele. [...] dostala jsem jako kolegyni, která má taky jako druháky a prostě ta mi jako ve všem moc pomohla. Ale samozřejmě tady jsou hodný všichni, všichni mi pomohli, když jsem potřebovala, ale bylo to pro mě dobrý v tom, že jsem se nemusela ptát toho, koho jsem potkala. Že jsem prostě věděla, že se jde zapisovat vysvědčení, ona za mnou přišla, udělaly jsme to spolu a teď už prostě jako vím, to byla teda jako veliká pomoc a doteď za ní chodím.“* Tuto možnost, kdy začínající učitel dostane uvádějícího učitele, který učí paralelní třídu, mi přijde úplně nejvhodnější, lze to však aplikovat pouze na větších školách s více třídami. Na otázku, s čím jí nejvíce pomohla, odpověděla: *„ale úplně ve všech věcech, jak s tou administrativou, tak s hloupým opravováním diktátu, jak se to teda tady známkuje.“* Petra byla s uvádějící učitelkou velmi spokojená: *„Jako hodně mi pomáhala i ohledně i metodiky, např. při počítání s přechodem a fakt jim to nešlo, ikdyž bys řekl, že jim to vysvětluješ dobře, nebo jako řekly, to je v pohodě, oni to teď nechápe nikdo, počkej za měsíc, jo ale i nějaký ujištění, že neděláš to blbě ty, ty děti nejsou špatný, ale je to nějaký vývoj a oni tam v prosinci budou.“*

Karolína má uvádějící učitelku, která předtím učila její třídu, to je dle mého názoru taky velmi užitečné: *„Já mám teda tu kolegyni, která je mi velmi blízká, když jsem byla malá, tak jsem s ní byla na vodě a takhle se známe přes ty rodiče, a hlavně fakt se nebojím se jí na cokoliv zeptat. Jo mohla jsem jako přijít, ale kolikrát je to takový, že ona sama toho má dost a člověk se nechce chodit ptát s každou prkotinou a možná se někdy v tom plácá sám a někdy mu je to hloupý se zeptat [...].“* Simona je v rámci její univerzity zapojena do výzkumu: *„Právě že já jsem zapojená v takovém programu od Masárny jako uvádějící učitel, ono to je teď jako takový zkušební, že oni to vlastně tomu uvádějícímu učiteli platí, což mi přijde úplně super, že jako ten člověk ví, že za to má i zaplaceno, tak se snaží ti pomáhat být ti nápomocný a ty víš, že za ním*

můžeš chodit, protože to je jeho práce a neotravuješ ho“. Simoně dával různé tipy ohledně kázně: *„hodně mi dával různé figle i jak na děcka co se týče chování a tak, protože je to chlap a ty to zas umíš s dětma jinak, a tak já jsem zas ráda i za takovejhle náhled z mužský stránky, tak je to super.“* Věra dostala uvádějícího učitele, který o tom dopředu vůbec nevěděl: *„dali mi hnedka na začátku uvádějícího učitele, [...] oni to přehodili na jednoho pana učitele kolegu z prvního stupně, kterej s tím úplně nepočítal a dozvěděl se to v ten den, takže se na to úplně netvářil, protože ho to zaskočilo, ale já jsem měla zas takovej blbej pocit, že jsem mu jako přidělala tu práci, [...] protože ono je mu už kolem 60, takže jsem si říkala má svůj věk, nebudu ho odpoledne zahlcovat, ale jako byl ochotnej.“* Zároveň však podotýká, že jsou spolu s tímto panem učitelem v kabinetě a že by jí pomáhal i kdyby nebyl jejím uvádějícím učitelem. Věře byla nápomocná i jedna z kolegyň, která jí radila sama ze své vlastní iniciativy, protože chápala, že to zpočátku není jednoduché. Adéla měla uvádějícího učitele na bývalé škole. Na škole, kde je nyní, uvádějícího učitele nemá, ale může se na svoje kolegy obrátit kdykoliv potřebuje: *„dostala jsem dvě paní učitelky, které jsou se mnou v ročníku. A ty mi teda se vším pomáhaly a prakticky jsem mohla přijít za kteroukoliv z nich, ale i za kteroukoliv jinou kolegyní. Kdežto na předchozí škole, mi byla přidělena jedna učitelka, která na mě vůbec neměla čas a byla jsem tam vhozená do vody a bylo to plav. Všechno jsem si musela zařizovat sama na všechno si přijít sama, prostě nefungovala.“* To dokazuje, že velice záleží na osobnosti učitele a není stanoveno, že pokud bude mít začínající učitel uvádějícího učitele, bude na tom lépe než ten, který ho nemá. Samozřejmě také záleží, jestli je uvádějící učitel motivován finanční odměnou navíc nebo byl zvolen nedobrovolně vedením apod. Zastávám názor, že by bylo vhodné, kdyby každý uvádějící učitel byl finančně odměněn za svoji práci a měl tak větší motivaci a zodpovědnost vůči začínajícímu učitelu. Tento učitel by měl být zkušený, vstřícný a komunikativní.

Na otázku, zda by začínající učitelky uvítaly nějakou změnu v uvádění, Karolína odpověděla: *„možná ten uvádějící učitel mít méně hodin té přímé pedagogické činnosti na úkor např 1 h týdně by měla být věnována tomu začínajícímu učitelu a mít to i jako v rozvrhu, stačilo by i půl hodina týdně. Jako narovinu v tom školství není čas, člověk nemá čas si ani zajít na záchod, natož řešit tyhle věci, možná nějak to udělat tak, aby ten čas byl vyloženě stanovený pro toho začínajícího učitele.“* Karolína ví, že její uvádějící učitelka toho má hodně a kolikrát ji nechce zatěžovat svými problémy, a proto by tuto možnost ocenila. Podobně jako Karolína by i Věra s Adélou stanovily dobu setkávání s uvádějícím učitelem. Věra říká: *„možná nějak jako si domlouvat s tím učitelem třeba opravdu jednou týdně, třeba jen půl hodina, kdy bych věděla, že na toho učitele se můžu jako obrátit, takže já bych tam přišla už s těmi připravenými dotazy*

a mohli bychom toho zfouknout za celej tejden.“ Petra ví, že na jiných školách chodí uvádějící učitelé hospitovat do hodin mladého učitele, ale ona sama by nejspíše nechtěla, aby někdo sledoval její hodiny: *„Jako spíš bych se já chodila dívat na ostatní než na mě, protože děláš chyby a děláš jich moc, a ne na všechny se můžeš tak dokonale připravit.*“ Lenka neměla uvádějící učitelku, ale ocenila by, kdyby měla někoho, kdo na ni má čas: *„Tak jako bylo by fajn, kdyby člověk měl někoho, že by měl pocit, že je neotravuješ. Protože i ty učitelky ti chtějí pomoci, myslí to dobře, ale přitom pořád mají svoji třídu, lítají o přestávkách ke kopírce, mají dozor, kafe si chtějí uvařit a teď přijdu já, nevím, co mám dělat a oni na mě nemají moc času.*“ Zároveň by podle ní bylo fajn, kdyby byl na škole člověk, který by se zabýval výhradně výchovnými problémy: *„Já myslím, že i na škole by hodně pomohlo, kdyby bylo na škole plné personální zabezpečení, kdyby byl třeba školní psycholog nebo někdo další, na koho by si se mohl obrátit ve výchovných problémech.*“ Sama říká, že tyto problémy řeší více času než samotné učení. Na škole mají k dispozici výchovného poradce a metodika prevence, ale ti jsou zároveň učiteli a nemají na to dostatek času. Věra se domnívá, že by začínajícímu učiteli pomohlo, kdyby měl třídu s menším počtem dětí: *„potom určitě by bylo dobrý, kdyby dostali, samozřejmě to jsou požadavky, který by nebyly úplně reálný, ale kdyby dostaly jako třídu, ve který by bylo aspoň míň než 25 dětí, že třeba jako kdo učí prvním rokem a dostane 30 dětí, přijde mi to jako docela hrozný, jako jednak ty třídy, kde je hodně dětí jsou náročný samy od sebe, natož se s tím nějak popasovat, nebo když dostane nověj učitel třídu, která prostě je nějak problematická, třeba je tam dítě s autismem a je agresivní.*“ Některé z respondentek uvádějí, že pro lepší kvalitu jejich práce, je potřebné změnit již samotné vzdělávání. Lenka se zmiňuje: *„nám pořád vtloukají do hlavy, že jako bychom neměli učit frontálně, a neměli dělat toto. Ale dokud to člověk nezažije na vlastní kůži, tak si z toho nemůžu nic vzít. A tím pádem, když ho budu na té VŠ učit frontálně a budu ho tam buzerovat, tak člověk stejně to prožívá a potom je těžké se dostat do něčeho jiného. Co se týká praxe, a všeho, já vím, že je to na VŠ těžké poskládat, ale chtělo by to jiný přístup. My jsme se toho učili strašně moc, co se týká vědomostí, třeba matematické definice jsem musela umět nazpaměť. Ale vlastně dítěti vysvětlit písemně dělení, a ještě vlastně dvojčiferným dělitelem, tak to nás nikdo neučil.*“ Adéla by byla ráda za více didaktik: *„Opravdu jako víc jít do hloubky učiva, jak to učit, jakým způsobem, jaké pomůcky používat, prostě abysme měli více didaktiky. Já jsem vůbec nevěděla, jak mám učit a doteď nevím. Takže myslím si že víc didaktik a větší pohled do té administrativy, větší pohled i do té právní věci. Prostě vědět s kolika dětma jít ven, co všechno potřebuješ za papíry, abys někde s nima mohla jet. Vlastně ta škola nás vůbec nepřipravila, jak se právně chránit, kdyby*

se něco stalo.“ Simona by na praxích ocenila, kdyby si mohla zkusit učit celé dny za sebou i více týdnů a zároveň by jí paní učitelka více zasvětila do třídnických věcí.

„Představy vs. Realita“

Každý nastupuje do nového zaměstnání s určitými obavami a představami. Troufnu si říci, že představy absolventů pedagogických fakult jsou mnohdy idealizované a v realitě je poté čeká překvapení až šok. Zároveň však má každý určité obavy, které se poté nemusejí naplnit. Věra na otázku, z čeho měla před vstupem obavy, ale nakonec ji to mile překvapilo odpověděla: *„Třeba sem měla strach z těch kolegů, ale tam bylo na prvním stupni, já teď nevím tak 15 učitelů určitě a fakt jako tři učitele jsem tak dobře z nich nepoznala, tak každé se kterým sem se bavila, byl hrozně milej, sympatickej, necítila jsem tam žádnou konkurenci nebo rivalitu.“* Šárka byla také příjemně překvapena z kolektivu: *„Překvapilo mě, že i když jsem v kolektivu učitelů na prvním stupni, který jsou o 15 až 30 let starší, tak že taky ta komunikace mezi nimi a mnou je pěkná a toho si vážím.“* Myslím si, že pokud se mladý učitel setká s milým přístupem, je do práce více motivován a začátek je pro něj mnohem jednodušší. Lenka je moc spokojená, co se týče učitelů na prvním stupni, zaskočena byla spíše z fungování školy jako celku a jiných kolegyně: *„člověk čeká nějakou pomoc, že by to mělo spadat pod kompetenci některých kolegyně a úplně se nedostavila. Nebo jednání nějakých kolegů, že by člověk čekal, že tam bude kolegiální pomoc a ty čekáš, že by ti mohl pomoci, ale on to neudělá, protože nechce nebo má jiné nastavení. Nebo i nějaké názory co se týkají, ne jako vedení školy ale organizace, že se člověk se všemi neshoduje.“* Leona byla zaskočena ze zázemí jejich školy: *„my jsme jako fakt velká škola, máme kolem 700 žáků a každý si tady jede sám na sebe a ty ženský co mají doma malé děti, tak nemají ani čas ti radit, nebo nějaký materiál ti dát. Ale fakt, byla jsem překvapena, že když něco chceš, chceš dělat nějakou aktivitu, chceš třídu vyzdobit a chceš cokoliv tak si to musíš udělat všechno sama [...] fakt vidím, že v těch školách nejsou prachy a že ty ženský do toho vráží peníze a věci ze svého, protože jinak nic nemáš. Tak to mě zarazilo.“* Některé respondentky byly příjemně překvapené z dětí. Lenka říká: *„Tak asi i fungování s těmi dětmi, že je to takové přirozené, že i když si člověk tu hodinu úplně nenachystá, protože ten čas vždycky úplně není, tak že ty děti to nějak, já mám ty páťáky oni jsou docela samostatný a dá se s nimi docela dobře domluvit, a tak to nějak plyne přirozeně.“* I Leona děti hodnotí pozitivně: *„mně přijde, že každé ty děti tak kritizuje, jak ty děti jsou hrozný, ale já mám teda štěstí na výbornou třídu a z těch dětí jsem nadšená. Měla jsem obavy, jestli to nebudou takový ty zmetci, co budou pořád čumět do mobilu, nebudou dávat pozor, a nedá se s nimi pracovat, ale jako fakt mám štěstí, že mám bezvadný děti.“* Aneta byla upozorňována na to, že bude mít s třídou co dělat:

„samozřejmě mě mile překvapilo, jak ty děti jsou hodný, že na to, jak jsou živý, že se s nima dá vyjít, to jsem byla jako taková hodně mile překvapená, že všichni říkali, to je hlučná třída, ty jsou slyšet, to budeš mít co dělat, a nakonec se s nima dá fakt mluvit, že když huknu, tak fungují.“ Aneta evidentně nemá problémy s autoritou, to může být ovlivněno i její výškou, jak ona sama říká. Lze se domnívat, že některé učitelky by s touto třídou mohly mít po kázeňské stránce problém.

Dívky byli nepříjemně překvapené tím, jak je den náročný. Petra se vyjadřuje takto: „*Asi mě zaskočilo, jak ten den hrozně letí, že jako si naplánuješ 45 minut, stihneš z toho asi tak čtvrtinu, a i ty přestávky, nesvačíš, teď už jako víš, že si na tu svačimu musíš čas udělat, ale fakt to tak jako běží, že i pět, šest hodin uteče takhle (gesto) a teprve teď by člověk mohl začít dělat tu administrativu, a přitom člověk už toho má jako plný housle.*“ Podobný názor zmiňuje i Věra: „*možná mě překvapilo, že budu po těch hodinách taková jako úplně vyštavená, že za čtyři vyučovací hodiny v kuse dovedu úplně jako sedět a koukat do zdi a nic nedělat, že to jako úplně bohatě stačí [...] ale jako náročný v tom se pak koncentrovat, po tom vyučování dělat si tu přípravu nebo administrativní požadavky, tak to mě zaskočilo.*“ Anetu zaskočila rodinná situace jedné holčičky, která se v době online výuky nepřipojovala na hodiny. Anetě se to ale nelíbilo, a tak se rozhodla vydat k ní domů, tam ale zjistila, že rodiče jsou úplně nefunkční. Holčička žije pouze s tatínkem, který je alkoholik. S maminkou se nestýká a je taky alkoholička. Starají se o ni zejména babička s dědou. Aneta říká: „*já jako učitel s tím nemůžu vůbec nic dělat a já se tady můžu přetrhout v tý škole a ona pak přijede domů a ona to tam má, jak to má, a že ani nevím, co po ní můžu chtít, když ona to má tak těžký. Tak to bylo jako opravdu to, co mi sundalo růžový brýle, že tady nejsou jen děti, který chodí do školy nadšený a že je to i takhle.*“ Zároveň byla udivená z množství administrativní práce na úkor přípravy na vyučování, ale jako problém to neuváděla.

Některé začínající učitelky si nepředstavovaly, že je profese tak časově náročná. Petra neměla očekávání, že když by chtěla zvládat vše, co by si představovala, že to zabere tolik času: „*ono sice máš úvazek 22 hodin, ale pak jsou dozory, pak je suplování, pak máš svůj oběd, doučování, intervence pro děti z poradny plus doučování, dneska jsem třeba v 13:45 skončila vyučování, pak jdeš teprve na svůj oběd a že toho je tolik, že se musíš smířit s tím, že ty hodiny nebudou tak fajn, jak sis představovala.*“ Věra na to reagovala podobně: „*taky ta míra toho času, to jsem si úplně nepředstavovala, kolik tomu budu věnovat, nebo v kolik hodin budu z tý školy odcházet, tak to mě asi docela překvapilo, to jsem nečekala úplně.* Karolína má stejný názor jako předešlé respondentky, a navíc dodává, že netušila, že budou děti ve třídě tak rozdílné: „*těch dětí, že se*

sejde, že jedna holčička by mohla zvládat, už něčeho jiného a pak tam mám většinu těch průměrných a někdo kdo potřebuje zvlášť osobní postup, jak se něco počítá, a to prostě nejde, takže nějak to udělat, aby na tom nebyli bití ti ostatní, je oříšek.“

Petra nevěděla, jestli ji bude práce bavit: *„tak jsem nevěděla, jestli mě to třeba bude tak bavit, tak mě to jako fakt baví, líbí se mě to, baví mě to s těma malýma děckama. Je to prostě takový divadlo, seš takovej herec, dokážou se nadchnout, to se mi jako hodně líbí a dát ti tu zpětnou vazbu.“* Určitě je to ovlivněné i tím, že má bezproblémové a spolupracující rodiče a kolegové jí také byli nápomocní ve všem. Aneta se rozhodovala mezi tím, jestli jít do speciální školy nebo běžné a je ráda za svoji volbu: *„mě to opravdu baví, opravdu tady tu specku mám, že mám ty předměty speciálně pedagogické péče, takže nemám pocit, že bych to úplně hodila na druhou kolej, že se furt tak jako udržuju v tom a že ty děcka jsou takový, že to dokážou vrátit tomu člověku, to co do toho investuje, že jsou takový bezprostřední.“*

Lenku překvapilo, že místo vzdělávání často řeší úplně jiné věci, které jsou pro děti možná ještě důležitější: *„Ať řešíš chování, nebo jejich aktuální potřeby, rodinné situace, jsou děti ve třetí třídě, co si ještě neumí zavázat tkaničku, zapnout bundu, takže jim musíš pomáhat atd. Tak to mě trošku zarazilo.“* Proto by zřejmě ocenila ve škole nějakého školního psychologa.

„Výhody začínajícího učitele“

Petra říká: *„Výhoda je že ze začátku jsme otevřený všemu, vybereš si, co se ti bude líbit, jakým stylem budeš učit, a to se můžeš naučit od těch zkušených.“* Zároveň zmiňuje výhody v rámci informačních technologií: *„já si jako myslím, že výhody začínajícího učitele v týdle době jako je fakt, že máme velkou výhodu po tý technický stránce, to i ukázala distanční výuka, třeba Teamsy, jsou pro nás jako intuitivní, že jsme od základky seděli u počítače, což si myslím, že je jako výhoda, že to zvládáme podle mě docela dobře.“* Také Leona to zmiňuje jako veliké plus: *„Hrozná výhoda je v o tom, že jsem zvykli pracovat s počítačem, že s ním pracujeme furt a že věci které se týkají informatiky, tak nám zaberou o polovinu času méně.“* Většina respondentek se shoduje, že mají určité výhody ve znalosti nových metod a her. Lenka se vyjadřuje takto: *„Máme nové metody, co oni nezažily, třeba je nepoužívají, nějaké nápady, hry, nebo různé věci co třeba oni jako neznají, tak to je určitě výhoda.“* Zároveň zmiňuje: *„Výhoda je, že máme nějaký elán do té práce, že jsme to studovaly proto, že to chceme dělat a dostaneme se do toho procesu a máme ten elán a všechno co jsme se naučily tak chceme předat, což brzy určitě opadne.“* Aneta vidí jako výhodu to, že je věkově blíže k dětem: *„Jako já si myslím, že vzhledem ke svému věku, mám bliž k tý mentalitě dětí, že pořád chytám nějaký ty hry, co hrajou,*

knížky, co čtou, že mě přijde, že ty starší učitelé se vůbec neztotožňují s tím druhem zábavy, jak to ty děcka vyplňují.“ Simona se k výhodám začínajících učitelů vyjadřuje takto: „Myslím si, že začínající učitel je do té práce víc nadšenější, má víc nápadů, víc jako tou prací žije, zároveň většinou nemá děti, tak má na to i víc času, chce, aby ta výuka nebyla jen o učení, ale i zábavná, vymýšlí různé motivace a inovativní metody, zná to z veřejky a chce to s dětma všechno vyzkoušet, propojuje různé předměty a metody.“

„Výhody zkušeného učitele“

Leona si uvědomuje, že zkušení učitelé vědí, jak efektivně vysvětlovat učivo, aby to žáci pochopili: „Mají hroznou výhodu, když probírají novou látku, tak ví, co funguje a co nefunguje. Kdežto ty nebo já jako začínající učitel si to zkouší, jak jim to vysvětlím, a jestli to zafunguje nebo ne. Takže se mi několikrát stalo, třeba teď máme písemné dělení a stalo se mi, že jsem to musela vysvětlovat dvakrát, vysvětlila jsem to jednou a děti to nepobraly, a tak jsem musela jít za kolegyní s tím, že jsem to už vysvětlovala dvě hodiny a oni to nepochopily a ona mi řekla jiný způsob.“ I Lenka a Věra mají stejný názor jako Leona. Karolína se k výhodám zkušených učitelů vyjadřuje takto: „Co se týče těch zkušeností, té časové náročnosti, a hlavně těch pomůcek, tak to mají výhodu ti starší. A hlavně ti zkušení učitelé jsou bližší věkově těm rodičům, takže ty rodiče v nich mají větší oporu.“ Petra zmiňuje: „Ty zkušený maj výhodu, že už to učivo několikrát učili a ví, že když něco nestihnou, že se to nezblázní a takový, že my se hodně stresujeme. Abys to všechno stihla podle těch plánů, nebo my tady jedeme na plány, abychom všichni byly stejně. Chceš jít s nima třeba do divadla, ale víš, že ti uběhnou tři hodiny a budeš zase pozadu. Ale prostě zas to není jen o vědomostech, ale i ukázat jim ten svět.“

„Zlepšení“

Začínající učitelky velmi často vidí svoje nedostatky oproti zkušeným učitelkám a chtějí se v mnohých směrech zlepšit. Věra by chtěla mít lépe zvládnutou kázeň ve třídě: „Určitě jako v oblasti té kázně, tam si myslím, že jako na tom bude potřeba pracovat pořád, takže jako zlepšit se v tom, abych měla tu kázeň zvládnutou, aby mě ty děti respektovaly důsledně a v čem třeba ještě, asi bych řekla, že tohle je pro mě takový klíčový a hodně, protože mi přijde, že pokud není ve třídě zvládnutá kázeň, tak není ta výuka jako taková, nemůže probíhat, kolikrát třeba mám připravenou hodinu a myslím si bůh ví jak to není dobře připravený, ale když ta třída úplně nefunguje ten den.“ Věra zmiňovala, že se snaží číst literaturu k této problematice, aby tomu lépe porozuměla. Zároveň má pro děti nastavená jednoduchá, ale jasná pravidla, aby se v tom orientovaly jak oni, tak ona. Adéla si potřebuje nastavit hranice autority: „A ještě bych chtěla změnit asi, já nevím, jak to mám úplně říct. Prostě někdy když to jde, jsem na ně někdy hrozně

milá a oni se rozjedou a já je zase musím prostě utnout. Oni podle mě neví, jestli můžou nemůžou a je hrozně těžké nastavit pevné hranice, když každý den ve škole je jinej, děti jsou jiný, já jsem jiná, to je hrozně těžké ty hranice udržet a nedělat ty výkyvy na jednu nebo druhou stranu, takže asi to.“ Petra by si přála být více důsledná: „já mám jako fakt hodnou třídu a že toho můj děcka nevyužívají. Prostě když ti jeden den nepřinese tu písemku odevzdanou, tak jí musíš chtít druhý den a když jí zase nedonese, tak to musíš psát do žákovský a tohleto mi jako chybí. Protože tady je prostě dalších milion věcí, který se ráno stanou, že si někdo zapomene klíče, nebo když seš na dozoru tak tady ani nejseš a pak už ti běží čeština, to bych se fakt potřebovala víc naučit, být víc důsledná, protože věřím, že je to pak důležitý do těch dalších jejich let, jo že když to nezkontroluješ, tak si budou myslet, že to tak je. Adéla by se chtěla zlepšit v organizaci věcí: „Mám problém s tím, že hodně improvizuji, hodně měním věci a u spousty věcí řeknu: „dělejte si to, jak chcete“, a ty děti potřebují řád a když ho nemají, tak v tom tápou a u mě ten řád prostě nemají. Děti mají rádi, když mají den, kdy je diktát, den, kdy je tohle, a to my vůbec nemáme zavedené. Ta výuka je pro ně jedno velké překvapení, protože furt děláme nové věci, oni si na něco zvyknou a už se to zase mění.“ Leona by se ráda zlepšila v práci s nadanými dětmi: „Já třeba vím, že moje velké mínus je v práci s rychlýma a nadanýma dětma, protože dneska jako ano jsou pomalé děti, ale na pomalé děti dostaneš většinou asistenta, ale jako rychlý dítě asistenta nemá a často jako vím, že moje velký mínus, že s nimi neumím pracovat tak, abych je dostatečně zabavila tak, když už mají práci hotovou.“ Lenka by se chtěla zlepšit, ale uvědomuje si, že to nejde tak rychle: „já bych se tak chtěla zlepšit, ale ono to člověku hned tak nejde. Co se týká připravenosti na hodiny, on až si to člověk ošahá a zjistí, kde ty děti naráží, tak potom ví, jak to jinak podat. To už vidím teď, když učím dvě pětky na matiku a jednu to učím jednu hodinu před tou druhou třídou, že prostě už jako vím v té druhé hodině, že něco jako nejde a jak čemu předcházet.“ Zároveň to považuje za výhodu zkušených učitelů.

„Klady učitelské profese“

Lenka oceňuje na tomto povolání: „Kreativita, nic není stejné, nic není, jak si naplánuješ, není to monotónní práce, je to zábavné. A když se ti s dětmi daří a děti to baví, tak je to nabíjející, a to je určitě pozitivum.“ Simona to vidí takto: „klady jsou v tom, že jako s těma děckama trávíte hodně času a můžete jim ze sebe hodně předat, prostě nějaký základy slušného chování a tak. Pak taky že ty děcka jsou takový bezprostřední, autentický, že jako jste v takovém upřímném prostředí bez přetvářky a můžete si to s něma nějak nastavit, nějaký pravidla a tak...líbí se mi, že i jako můžete být jako kreativní v tom, jak to učivo učíte, procvičujete, a i různé projekty, kde řešíme různé věci.“ Adéla říká, že sama práce s dětmi je radost. Je to

hezká práce a děti ji nabíjí energií. Oceňuje dopolední pracovní dobu kvůli budoucímu rodinnému životu. Dále se vyjadřuje takto: *člověk může těm dětem něco předat, protože jsou tam samozřejmě děti, z horších sociálních podmínek a člověk vidí, jak oni jak houba nasávají to dobré, co je v té škole, co je může ovlivnit. To je hrozně hezké, že člověk může jako v tom dobrém ovlivnit ty děti, v tom dobrém směru.*“

„Zápory učitelské profese“

Věra vidí jako negativum čas, který musí učitelské profesi věnovat, ale zároveň si myslí, že je to ovlivněno osobností člověka. Záporně hodnotí také přehlacení povinnostmi, které nejsou učitelského charakteru. Dále říká: *„Co je negativum, ale to není negativum týhle profese, tak se mi jako nelíbí trošku to nahlížení tý veřejnosti na to zaměstnání, ikdyž jako snažím se nad to nějak povznášet, protože asi nemá cenu se tím úplně nechat rozhodit, ale není to moc povzbudivý, právě pro nějakýho začínajícího učitele, jít do toho s tím, že chodí ze školy z hlavou zavalenou co ho ještě čeká, co musí udělat, čemu ještě nerozumí, co chce zlepšit a s tím, že slyší, kolik třeba volného času učitel má no....“* Leona si také myslí, že je to nedoceněná práce: *„většina lidí si myslí, že přijdeme ve třetí čtvrtě na 8 do práce a v 1 hodinu odcházíme, ale z praxe vím, že to takhle nejde dělat, anebo de a ta výuka podle toho vypadá. A myslím si, že ve společnosti se na učitele nepohlíží, tak jako by si to zasloužili. A přijde mi, že dnešní školství hrozně viditelné a vše co řekneš a uděláš, tak je nějakým způsobem dohledatelné a napadnutelné. Kort loni s distanční výukou, že tě pořád někdo poslouchá a každé slovo co řekneš, může někdo obrátit 10x jinak a v tom si myslím, že je taky dost velká nevýhoda.“* Verča zase říká: *„Zápory vidím v tom, že je to práce s lidmi, takže jsou tam samozřejmě konflikty, ať už s těmi rodiči, ale i s dětmi, je to hodně psychicky náročná práce, člověk je z toho vyčerpaný, protože se snaží být hodný a milý, ale zároveň si musí udržet meze. Přijde mi, že z té práce jako neodcházím, když přijdu domů a myslím na to. Na tohodle jsem nemusela rvát, protože toto a toto.“*

5.8 Shrnutí výsledků a diskuse

Na základě empirických dat, která jsou představena v předchozí kapitole, můžeme říci, že došlo k naplnění cílů této práce. Nyní můžeme zodpovědět položené výzkumné otázky. Výsledky výzkumu se vztahují pouze na tázané respondentky a nelze je zobecňovat.

První výzkumná otázka zjišťovala, **s jakými nejčastějšími problémy/obavami se učitelé na počátku své profese setkávají.** Tomuto tématu se věnuje i teoretická část, a tak výsledky výzkumů můžeme porovnat. Co se týče obav, mezi nejčastější odpověď patřily obavy z rodičů a z přijetí kolegů. Dvě respondentky se obávaly kázně žáků. Jedna z respondentek se bála, jestli je na profesi dostatečně připravena. I Vašutová (2007) zmiňuje mezi obavami studentů učitelství to, že nebudou mít respekt od rodičů a kolegů a žáci budou neukáznění. Mičánová (2020) v rámci svého výzkumu v diplomové práci přišla na obavy z navázání kontaktu s žáky, rodiči a kolegy, reakcí v nestandardních školních situacích a problémů týkajících se speciálně učitelské profese.

Garabiková (In Vítěčková, 2018) vyzdvihuje problémy s kázní, administrativou a komunikací s rodiči. V mé diplomové práci respondentky nejvíce zmiňovaly problémy s časovou náročností profese, administrativou a neznalostí řešení kázeňských problémů. Dále se objevovaly také problémy s vysvětlováním učiva, chodem školy a dotazy od rodičů. Dvě začínající učitelky byly ve stresu z prvních třídních schůzek. Soukupová (2020) ve své diplomové práci uvádí, že respondentky měly nejčastěji problémy s diferenciací a individualizací výuky a s udržením kázně.

Druhá výzkumná otázka se zaměřovala na to, **jaké je očekávání začínajícího učitele.** Dvě z respondentek nevěděly, zda je bude profese bavit, ale byly velmi příjemně překvapené, protože je práce baví a naplňuje. Některé se obávaly spolupráce s dětmi, jaké děti budou apod., ale jsou s dětmi velmi spokojené. Strach z kolegů uváděly před vstupem do profese tři respondentky. Všechny se ale setkaly s milým a vstřícným přístupem. Některé dívky si myslely, že bude učitelská profese méně časově náročná, než ve skutečnosti je. Důvodem časové náročnosti může být jejich začátečnická neznalost a pomalost oproti zkušeným učitelům. To, že se ve třídě často řeší jiné věci, než vzdělávání zarazilo některé respondentky. Překvapení z rozdílných výkonů ve třídě zmiňovala jedna ze začínajících učitelek. Dále byly zaskočené z náročnosti dne, fungování školy a množství administrativy.

Smékalová (2020) ve své diplomové práci uvádí, z čeho byli překvapeni její respondenti. Jedná se o množství administrativy, navyšování úvazku suplováním, problém s kázní dětí a komunikace s rodiči.

Třetí výzkumná otázka se ptala na to, **co a jak konkrétně práci začínajícího učitele usnadňuje**. V rámci této výzkumné otázky jsem se začínajících učitelů ptala, jestli měly svého uvádějícího učitele. Pět z osmi dotázaných ho měla. Všechny považují funkci uvádějícího učitele za prospěšnou a důležitou. Nejčastější forma pomoci byla, že respondentky chodily za svými uvádějícími učiteli s dotazy, když byl čas. Mladé učitelky zmiňovaly pomoc v administrativě, dále při zapisování vysvědčení, opravování, známkování a vysvětlování učiva. Některé by byly rády, kdyby mohly mít s uvádějícím učitelem pravidelné schůzky a uvádějící učitel by byl méně zaneprázdněný. Kopáčková (2019) zmiňuje, že ředitel by měl uvádějícímu učiteli snížit pracovní úvazek. Starý (2012) tvrdí, že realita je jiná. Uvádějící učitelé vykonávají tuto činnost nad rámec svých povinností a nejsou finančně odměňováni.

Jedna ze zbylých třech respondentek uvedla, že uvádějící učitelku měla na předešlé škole. Nyní ji nemá a kolegyně jí pomáhají více než předchozí uvádějící učitelka. Ostatní dvě by byly rády za uvádějícího učitele z důvodu, že by věděly, že je určený přímo pro ně a oni nikoho neotravují. Velikým usnadněním pro začínající učitele byla také pomoc od kolegů, se kterou se setkala většina respondentek. Jedna uvedla, že se s ochotou setkala pouze u učitelů prvního stupně. Zaujaly mě speciální porady pro začínající učitele, které měli na škole jedné z mých respondentek. Práci mých dotazovaných zlehčují také vstřícní rodiče a dobrý vztah s dětmi. Některé se domnívají, že by se mělo změnit samotné vzdělávání. Jedna z respondentek uvedla, že by bylo ideální, kdyby začínající učitel dostal třídu s maximálním počtem žáků 25 a bez problémových žáků. Z diplomových prací Soukupové (2020) a Dvořákové (2015) vyplývá, že by mladé učitelky ocenily jakýsi manuál pro začínající učitele, který by obsahoval vzory všech důležitých dokumentů a co mají do kdy odevzdat apod.

V pořadí čtvrtá výzkumná otázka zkoumala, **jak se liší očekávání na počátku profesní kariéry od praxe**. V rámci této výzkumné otázky jsem se začínajících učitelů ptala na klady a zápory učitelské profese. Mezi klady učitelky zmiňovaly často práci s dětmi a možnost něco jim předat a pozitivně na ně působit. Některé respondentky oceňovaly kreativitu povolání a možnost vidět za sebou výsledky. Jedna z respondentek spatřuje výhodu v dopolední pracovní době v souvislosti s rodinným životem. Jako negativní uváděla většina dívek čas věnovaný této práci. Dvě učitelky vidí nevýhodu v nahlížení veřejnosti na tuto profesi. Mezi další zmíněné

zápory patřilo: práce náročná na psychiku a kontrola od rodičů. Na otázku, v čem by se začínající učitelky chtěly zlepšit, jsem dostala různé odpovědi. Některé respondentky by si přály být více důsledné a systematické. Jiné by si chtěly lépe poradit s kázní žáků. Uváděná byla také práce s nadanými žáky, čas s přípravami a semináře. Dle výzkumu Masarykovy univerzity z roku 2015–2017 (Hanušová, Pišová, 2017) až 30 % učitelů na ZŠ s praxí do 40 měsíců přemýšlelo o odchodu ze stávající školy. Na jinou školu chtělo odejít asi 20 % učitelů a necelých 10 % chtělo školství opustit natrvalo. Mezi hlavní důvody odchodu uváděli vedení školy, spolupráce s kolegy a klima školy. Ani jedna z mých dotázaných neuvažovala, že by učitelkou profesí nyní opustila. Jedna respondentka reálně plánuje jednou odejít na čas ze své profese a pak se vrátit, protože je pro ni náročné být neustále s dětmi a zároveň nechce být vyhořelou paní učitelkou. Zároveň přemýšlela, že by do učitelství po vysoké škole nenastoupila, z důvodu, že měla nastoupit do třídy, kde je hodně Romů a chlapec na vozíku. Nakonec jí však dopadla práce v jiné základní škole. Ostatní respondentky byly rozhodnuté jít po vysoké škole učit.

Cílem páté výzkumné otázky bylo zjistit, **co přineslo začínajícímu učiteli studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do profese.** Dle výzkumů Začínající učitel (In Vítěčková, 2018) se začínající učitelé cítí nejlépe připraveni v odborných předmětech, a naopak největší nedostatky spatřují v práci s administrativou, s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky integrovanými a v komunikaci s rodiči. Vašutová (2018) uvádí, že studenti považují studium za málo praktické s převahou teorie. Pregraduální příprava je podle nich nedostatečná a neshoduje se s realitou. Respondentky nejvíce oceňovaly tipy na aktivity a speciálně-pedagogické předměty. Dvě začínající učitelky se pozitivně vyjadřovaly k teoretickým poznatkům získaným na vysoké škole, vnímaly je jako užitečné. Zatímco ostatní odsuzovaly množství teorie v rozporu s tím, že neumí žákům učivo vysvětlit. Negativně hodnotily také přípravu na třídnické záležitosti. Většina respondentek kladně hodnotila praxe na vysoké škole. Jedna z dívek spatřovala přínos v Erasmu ve Finsku, ale praxe u nás jí nic nedaly. Dívky by byly rády za větší zpětnou vazbu na praxích.

Pomocí interpretace výzkumných otázek byly zodpovězeny dva dílčí cíle. První dílčí cíl zněl: **Identifikace silných a slabých stránek začínajícího učitele.** Dle mého výzkumu patří mezi slabé stránky začínajících učitelek, zejména administrativa a kázeň žáků. Mladé učitelky mají také problémy s vysvětlováním učiva. Mnoho času jim zabírá profese samotná a vše s ní spojené např. přípravy na vyučování, neznají chod a fungování školy a neumějí rodičům

odpovědět na jejich dotazy. Některé učitelky nejsou dostatečně důsledné a systematické. Jedna z učitelek si uvědomuje nedostatky při práci s nadanými žáky.

Svoji silnou stránku spatřují mladé učitelky v technické vyspělosti. Oceňují, že znají veliké množství různých her a moderních metod do výuky. Umí děti namotivovat. Mladé učitelky mají také elán a energii do práce a jsou otevřené různým inovativním přístupům. Výhodou je, že jsou věkově blíže dětem.

Druhý dílčí cíl se zaměřoval na: **Zjištění očekávání začínajícího učitele vzhledem k učitelké profesi.** Respondentky nečekaly, že bude učitelská profese tak časově náročná. Obavy z práce s dětmi se u mladých učitelek naštěstí nenaplnily. Ani obavy z kolegů se nepotvrdily. Strach z rodičů měly také některé ze zkoumaných. Dvě začínající učitelky nevěděly, zda je profese bude bavit. Překvapením pro mnohé z nich bylo množství administrativy. Některé dívky zarazilo, že se ve třídě často řeší jiné věci než vzdělávání. Jednotlivé učitelky byly zaskočené z náročnosti dne, fungování školy a z rozdílných výkonů ve třídě.

6 Závěr

Diplomová práce si kladla za cíl získat hlubší vhled do učitelství pohledem začínajících učitelů. Hlubší vhled do učitelství nám poskytlo osm začínajících učitelů primární školy působících na klasických školách na Žďársku, výsledky provedeného výzkumu proto nelze zobecnit na všechny učitele. V teoretické části své práce jsem se zabývala pojmy, které s učitelstvem souvisí. Kapitoly se zaměřují i na sebereflexi učitele a profesní rámec učitele ve 21. století. Dále jsem popisovala přípravné vzdělání a vymezila pojem začínající učitel. Pozornost byla věnována i drop-outu učitelů. Empirická část práce shrnovala zkušenosti začínajících učitelů na začátku jejich profesní kariéry. Zkušenosti začínajících učitelů byly získány pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory mi pomohly v nalezení odpovědí na mé výzkumné otázky a byl splněn cíl empirické části práce.

První dílčí cíl práce zjišťoval očekávání začínajícího učitele vzhledem k učitelství. Respondentky netušily, že bude učitelství velmi časově náročné. Před vstupem do učitelství měly obavy z žáků, kolegů a rodičů. Množství a neznalost administrativy překvapilo nejednu mladou učitelku. Dvě začínající učitelky nevěděly, zda je učitelství bude bavit a naplňovat. Silné a slabé stránky začínajícího učitele zkoumal druhý dílčí cíl. Mladé učitelky považují za svou silnou stránku technickou vyspělost. Z vysoké školy znají spoustu moderních metod a velké množství her. Jsou dobré v motivování žáků. Mají elán a energii do práce a jsou otevřené inovativním přístupům.

Tato závěrečná práce pro mě byla velkým přínosem. Měla jsem možnost blíže pochopit danou problematiku a seznámit se s pozitivními i negativními aspekty učitelství. Tyto poznatky mohou využít zejména při rozhodování o nabízené práci v oboru učitelství primární školy, neboť vím, co je v začátcích pro mladé učitele důležité. Jedním z důležitých faktorů je uvádějící učitel. Zároveň by tato práce mohla být podkladem pro vysoké školy v tom, co mohou zlepšit ve vzdělávání budoucích učitelů a mohla by sloužit i pro ředitele škol základních. Její užitečnost spatřuji i v tom, že si ji mohou přečíst jak studenti pedagogických fakult, tak mladí učitelé a ujistit se, že ve svých pochybách nejsou sami.

7 Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1	20
Obrázek 2	24
Tabulka 1	39
Tabulka 2	76

8 Seznam zkratk a značek

ČŠI	Česká školní inspekce
EU	Evropská unie
ISSA	International Step by Step Association
IVP	Individuální vzdělávací plán
KARSYSPED	Kariérní systém pedagogů
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NSP	Národní soustava povolání
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ORP	Obec s rozšířenou působností
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
VŠ	Vysoká škola
ZŠ	Základní škola

9 Seznam použité literatury

Knižní zdroje

ČAPEK, Robert (2010) *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

HENDL, Jan (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

JUKLOVÁ, Kateřina (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KOLÁŘ, Zdeněk (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KREISLOVÁ, Zdenka (2008). *Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.

KYRIACOU, Chris (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.

MIŠOVIČ, Ján (2019). *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-285-2.

PAŘÍZEK, Vlastimil (1988). *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN. Pedagogické studie.

PETTY, Geoffrey (2013). *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Přeložil Jiří FOLTÝN. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0367-4.

- PODLAHOVÁ, Libuše (2002). *Ze studenta učitelem: student-praktikant-začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0444-3.
- PODLAHOVÁ, Libuše (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2013) *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan (2017). *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.
- SOLFRONK, Jan (2000). *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-390-4.
- STARÝ, Karel (2012). *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-80-246-2087-9.
- ŠIMONÍK, Oldřich (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta (2018). *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.
- TOMKOVÁ, Anna (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-982-7.
- VALIŠOVÁ, Alena (2008). *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ (2011) *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Elektronické zdroje

BOTHA, Carolina S. a Julialet RENS (2018). Are they really 'ready, willing and able'? Exploring reality shock in beginner teachers in South Africa. *South African Journal of Education* [online]. **38**(3), 1–8 [cit. 2022-03-03]. ISSN 02560100. Dostupné z: doi:10.15700/saje.v38n3a1546

DVOŘÁKOVÁ, Pavlína (2015). *Problémy začínajících učitelů*. Praha. Diplomová práce. Karlova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

HANUŠOVÁ, Světlana a Michaela PÍŠOVÁ (2019). Začínající učitelé a odchody ze školy nebo školství: význam profesního aktérství. *Komenský* [online]. **143**(4), 16–21. [cit. 2022-03-02]. ISSN 0323-0449. Dostupné z: http://milnova.9e.cz/wp-content/uploads/komensky_143_04_blok_opr_tisk-1.pdf.

Ideální proces reflexe (2012). In: *Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení* [online]. [08.03.2022]. Dostupné z: <file:///C:/Users/Docekal/Downloads/774-Text%20%C4%8D%C3%A1nku-885-1-10-20140605.pdf>

KALHOUS, Zdeněk a František HORÁK (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika* [online]. **46**(3), 245–255. [cit. 2022-03-02]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977>

KOLEKTIV AUTORŮ (2019). *Začínající učitel* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. [cit. 05-03-2022]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

KORTHAGEN, Fred A. J., Jos KESSELS, Bob KOSTER, Bram LAGERWERF a Theo WUBBELS (2001). *Linking Practice and Theory* [online]. Routledge. [cit. 2022-03-14]. ISBN 9781410600523. Dostupné z: doi:10.4324/9781410600523

KRNINSKÝ, Luboš (2012). Teachers' Workload and Stress (Overview Study). *E-Pedagogium* [online]. **12**(1), 82–108 [cit. 2022-03-23]. ISSN 12137758. Dostupné z: doi:10.5507/epd.2012.007

LAZAROVÁ, Bohumíra (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika* [online]. **60**(3-4), 254–264. [cit. 2022-03-02]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf

MAZÁČOVÁ, Nataša (2001). Učitel začátečník. In: *Česká škola* [online]. Albatros media. [cit. 2022-03-01]. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacovaucitel-zacatecnik.html>

MIČÁNOVÁ, Michaela (2020). *Obavy začínajících učitelů z jejich profese*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

MIČKOVÁ, Marie (2021). *Začínající učitel matematiky: ideály, metody, realita*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra matematiky.

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2017). Učitel prvního stupně základní školy. *Národní soustava povolání* [online]. [cit. 2021-12-08]. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>

OECD (2017). Education indicators in focus: Gender imbalances in the teaching profession. *OECD* [online]. [cit. 2022-08-01]. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/gender-imbalances-in-the-teachingprofession_54f0ef95-en

PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 2016, **66**(4) [cit. 2022-03-07]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [doi:10.14712/23362189.2016.353](https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353)

PUŠKINOVÁ, Monika (2019). Povinnost školy vytvořit podmínky pro začínajícího učitele. *Řízení školy online* [online]. 6. [cit. 2021-09-12]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/skolni-poradenstvi-v-praxi/povinnost-skolyvytvorit-podminky-pro-zacinajiciho-ucitele.m-6382.html>

Reflektivní cyklus při učení se (2013). In: *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

SMĚKALOVÁ, Kateřina (2020). *Klíčové okamžiky při vstupu začínajícího učitele do praxe*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky.

SMOLOVÁ, Klára (2022) Ženy mezi muži. In: *Evropa v datech* [online]. Digital first. [2022-03-04]. Dostupné z: <https://www.evropavdatech.cz/clanek/33-zeny-mezi-uciteli/>

Sociologická encyklopedie (2018). [online]. Sociologický ústav Akademie věd ČR. [cit. 08-11-2021]. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Vyběr_metodou_sněhové_koule.

SOUKUPOVÁ, Lucie (2020). *Role mentoringu v profesním rozvoji začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Katedra primární pedagogiky.

SPILKOVÁ, Vladimíra (2019). Rozhovor s Vladimírou Spilkovou o přípravě na učitelskou profesi a jejích proměnách. *Komenský* [online]. **143**(4), 5–12. ISSN 0323-0449. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1908-komensky-rozhovor-s-vladkou-spilkovou.pdf>

STEP BY STEP (2016). *Kompetentní učitel 21. století: mezinárodní profesní rámec kvality ISSA* [online]. 2. dotisk. Praha: Step by Step. [cit. 2021-11-28]. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>

Studentské výzkumné a vývojové centrum při Evropském polytechnickém institutu s.r.o (2001). [online]. Evropský polytechnický institut s.r.o. [21-03-2022]. Dostupné z: <http://www.vracov.cz/svvc/skola/zu.html>

SUCHÁNKOVÁ, Květa (2018). Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *ORBIS SCHOLAE* [online]. **1**(3), 13–25. [cit. 2022-03-02]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi: 10.14712/23363177.2018.180

SVOJANOVSKÝ, Petr a Vlastimil ŠVEC (2014). Sebereflexe jako pomocník učitele [online]. Masarykova univerzita, 12 s. [cit. 2021-12-12]. Dostupné z: <https://karsysped.ped.muni.cz/skolni-pedagogika/pro-zacatecniky/sebereflexe-jakopomocnik-ucitele/>

Systém podpory profesního rozvoje učitelů (2021). *Standard učitele* [online]. Profesní rozvoj. [cit. 04-03-2022]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/profesnirozvoj/index.php/standard-ucitele>

TOMKOVÁ, Anna a Vladimíra SPILKOVÁ (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *ORBIS SCHOLAE* [online]. **13**(1), 9–29. [cit. 2022-03-02]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi: 10.14712/23363177.2019.19

URBANOVSKÁ, Eva (2011). Profesní stresory učitelů a syndrom vyhoření. *Výchova ke zdravotní gramotnosti* [online]. **21**(1), 309–322. [cit. 2022-03-23]. Dostupné z http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2011/39/texty/1_vychova_ke_zdravotni_gramotnosti_cze.pdf

VOSS, Thamar a Mareike KUNTER (2020). “Reality shock” of Beginning Teachers? Changes in Teacher candidates’ Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education* [online]. **71**(3), 292–306. [cit. 2021-12-12]. ISSN 0022-4871. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>

Zákon č. 563/2004 Sb.: Zákon o pedagogických pracovnících, 2004. In: *Sbírka zákonů*. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>

10 Seznam příloh

Příloha 1– Otázky do rozhovoru	74
Příloha 2 – Kategorie a kódy	76
Příloha 3 – Ukázka rozhovoru	77

Přílohy

Příloha 1– Otázky do rozhovoru

1. Co pro Vás bylo na začátku nejnáročnější? Z čeho jste měla strach?
2. Měla jste problémy se získáním autority?
3. Nastala nějaká situace, která ve Vás vyvolala negativní emoce? Jak jste nepříjemnou situaci řešila?
4. Z čeho jste měla před vstupem do školy obavy, ale nakonec Vás to mile překvapilo? Co Vás naopak nejvíce zaskočilo?
5. Co pro Vás bylo zpočátku důležité pro úspěšné vykonávání Vaší práce?
6. Pomohla Vám škola? Jak?
7. Byl Vám přidělen uvádějící učitel?
8. Věnoval se Vám? Jak Vám pomáhal a jak často?
9. Pomohli Vám ostatní pedagogové? A v čem?
10. V čem byste systém uvádění vylepšila?
11. Co by podle Vás nejvíce pomohlo začínajícím učitelům pro zlepšení kvality jejich pedagogické práce?
12. V čem se lišila vaše představa učitelského povolání od reality?
13. Naplnila se Vaše očekávání, co se týče učitelské profese? V čem vidíte klady a v čem zápory?
14. Co Vás vedlo k tomu stát se učitelkou na 1. stupni ZŠ?
15. Kdo je podle Vás ideální učitel?
16. V čem byste se chtěla do budoucna zlepšit? Jakým způsobem byste toho chtěla dosáhnout?
17. Provádíte nějaký způsob sebereflexe?
18. Zažíváte někdy tzv. učitelský stres?
19. V čem spatřujete výhody začínajícího učitele oproti učiteli zkušenému a naopak?
20. Jak zvládáte funkci třídního učitele?

21. Plánujete na této škole zůstat? Přemýšlela jste někdy o úplném odchodu z profese?
22. Co Vám přineslo studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do praxe?
23. Byly pro Vás praxe na vysoké škole přínosné a v čem? Co byste změnila?
24. Co Vám v začátcích Vaší pedagogické praxe z VŠ chybělo? Z čeho jste naopak těžila?
25. Máte pocit, že Vás studium naučilo, jak využít získané teoretické poznatky v praxi?
26. Co děláte pro to, aby u Vás nedošlo k vyhoření?
27. Byly nějaké důvody, proč jste přemýšlela, že byste po VŠ do profese nenastoupila?

Příloha 2 – Kategorie a kódy

Tabulka 2 - Kategorie a kódy

Kategorie	Kódy	
STUDIUM NA VŠ	Typy na aktivity Množství teoretických poznatků Speciálně-pedagogické předměty	Neznalost třídnických věcí Neznalost vysvětlování učiva Projekty
PRAXE	Zpětná vazba Erasmus Reálné vyučování Důležitost naslechnů	Větší množství praxe Špatná zkušenost Ocenění praxe Uvědomění
OBAVY	Komunikace s rodiči Přijetí kolegů Kázeň	Připravenost na profesi Spolupráce s asistentkou Žáci s SVP, Syndrom vyhoření
PROBLÉMY	Výzdoba třídy Kázeň Dotazy od rodičů Administrativa	Různé situace Chod školy Časově náročné přípravy na výuku Vysvětlení učiva
USNADNĚNÍ PRÁCE	Uvádějící učitel Dobrý vztah s dětmi	Vstřícní rodiče a kolegové Změnit vzdělávání učitelů
PŘEDSTAVY VS. REALITA	Náročnost dne Množství času Fungování školy	Nejen vzdělávání Kolegové Spolupráce dětí
VÝHODY ZAČ. UČITELE	Technická vybavenost Nové metody a hry	Věkově blíže k dětem Otevřený přístup, Elán
VÝHODY ZKUŠ. UČITELE	Ví, jak vysvětlovat učivo	Zkušenosti, Pomůcky
ZLEPŠENÍ	Kázeň Nadání žáci	Vysvětlení látky Důslednost a systematicčnost
KLADY PROFESE	Kreativita Není stereotypní	Předání Práce s dětmi
ZÁPORY PROFESE	Nahlížení veřejnosti Čas, Rodiče	Psychická náročnost Kolegové, Kázeň

Příloha 3 - Ukázka rozhovoru

T-tazatel, P-Petra

T: Co pro tebe bylo N nejnáročnější? S čím jsi měla největší problém?

P: To je těžký vybrat... Můžu vybrat více věcí?

T: Jasně, určitě.

P: Určitě mě překvapilo, jak hodně moc je ta práce administrativní, jakože prostě na úkor přípravy..musíš udělat třídnici, kort když je to nová třída, od všech rodičů nějaký podpisy, to GDPR se musí potvrzovat...a když to děláš všechno poprvé, tak ti to zabere hroznýho času, pořád to po sobě kontroluješ. Potom to je na úkor podle mě toho že, na na vejšce jsme byli zvyklí se chystat na jednu hodinu klidně tři hodiny, prostě věděl jsi, že ve čtvrtek budeš jednu hodinu učit, tak sis jí vyplalal a tady jich máš takových dvacet tejdne a ten čas na to prostě takovej není...to bylo takový velký překvapení....nejnáročnější to asi nebylo....ale spíš mě to asi překvapilo.

T: Z čeho jsi měla strach, ještě než jsi nastoupila do té profese?

P: To si vzpomínám, největší strach sem měla z rodičů...protože to je sice práce s dětma, ale nejvíc jako mi přijde, že u těch malých dětí seš s těma rodičema hodně v kontaktu, takže jsem měla jako strach, jak se budou tvářit na to, že mi tady je jako 25, že nemám žádnou praxi, že to jsou ty jejich druháčci, dětičky a prostě jako bála jsem se jako aby ke mně měly třeba respekt, tím že nemám děti, nemám ty zkušenosti, co vy nám to tady povídáte, nebo nám říkáte jak s nimi máme číst, když žádné děti nemáte a nevíte, jak je to náročný. Jako z toho jsem měla asi nejvíc strach, že jsem mladá, na to, abych někomu říkala, jak to má dělat se svejma dětma. Co se týče dětí, to ne, to mě bavilo už na praxích, ale spíše co se týče tady toho.

T: Měla jsi problémy se získáním autority?

P: Tak to si myslím, že ne...myslím, že to tak vnímáme my, že jsme mladý, ale že ty rodiče pro ně jsme dospělí všichni stejně, oni teda rozeznají, že nejsme jako jejich babička, ale prostě oni nemají odhad. Já jsem měla ze začátku druháky a ty když se mě zeptaj, kolik mi je, tak jsem jim to řekla a oni: no ale má mamce je 45. Oni prostě vůbec nevidí ten rozdíl, že seš o dvacet let mladší než rodiče. Pro ně seš dospělej velkej, takže z toho sem strach neměla na prvním stupni. Myslím, že na druhým stupni je to úplně něco jinýho.Učím angličtinu v sedmičce, ale tam jsem měla strach získat si respekt, tam je to jako o něčem jiným no...

T: Nastala nějaká situace, která v tobě vyvolala negativní emoce? Jako jestli fakt nějaká taková situace nastala a jak jsi to třeba řešila?

P: Jako určitě.....negativní...tak asi to nebylo tak hrozný, když mě to hned nanapadlo, ale no jako já mám ve třídě jednoho klučíka, kterej má poruchy učení, ale měl i psychický obtíže a prostě byl hodně jako vystresovanéj ze školy a každý den ho bolelo břicho a bylo to fakt jako z tý školy, museli jsme ho udržet i za tu cenu,(byli jsme domluvený s rodičema, s psychologem) že mu je špatně, byli protože když se přetáhla třetí hodina, že to zvládne, že už je to dobrý....fakt jsem to jako těžce zvládala, za prvý mi to bylo fakt nepříjemný, rozhodí ti to tu hodinu a měla jsem o něj strach a nevzpomínám na to ráda, bylo to fakt rok až třičtvrtě rok, že jsme tady tohle furt řešili v rámci té třídy. Člověk to ani nějak neovlivní a na druhou stranu tady máš dvacet dětí, který tady musí být a

nemůžeš se věnovat jen jemu, tohle byla fakt jako náročná doba s ním, ale teď se to snad úplně stabilizovalo, že i snad covid za to může, že už snad dobrý

T: Z čeho jsi měla před vstupem obavy, ale právě mile tě to překvapilo?

P: Tak určitě jsem měla obavy....no my jsme velká škola, takže z přijetí, z kolegů, jestli to bude všechno v pohodě a to si nemůžu vůbec stěžovat, myslím, že všichni jsou nápomocní a jsou rádi, že sem chodí mladí a pomáhají a to jsem jako byla mile, příjemně překvapená. Nebo jako uvítala jsem to.

T: A co tě právě nejvíc zaskočilo? Kromě třeba té administrativy?

P: Jo ta administrativa mě určitě zaskočila....Asi mě zaskočilo, jak ten den hrozně letí, že jako si naplánuješ 45 minut, stihneš z toho asi tak čtvrtinu, a i ty přestávky, nesvačíš, teď už jako víš, že si na tu svačinu musíš čas udělat, ale fakt to tak jako běží, že i pět, šest hodin uteče takhle (gesto) a teprve teď by člověk mohl začít dělat tu administrativu a přitom člověk už toho má jako plný housle..jako to mě zaskočilo taky no...

T: Co pro tebe bylo jako zpočátku důležité, abys mohla dobře dělat tu svoji práci?

P: Toho taky určitě bylo jako víc....Já jsem taková jako, že kort zpočátku jsem to musela mít všechno fakt jako připravený. Na praxích určitě, ale i jako v začátku tady, jsem si psala, co budu říkat, měla jsem přípravu na stránku A4 a až pak jsem měla pocit, že jsem dobře připravená, když jsem se tak připravila. Ale samozřejmě to opadlo, zaprvý člověk na to nemá čas za druhý zjistí, že to jako úplně v pohodě a zvládne to. Ale já ja to tak potřebuju mít, jako dobře nachystanou hodinu, abych já ze sebe měla dobrej pocit, že jsem odvedla dobrou práci a že i jako jsem proto udělala dost, že to má nějakou strukturu a hlavu i patu a potom jsem víc jako v pohodě a myslím si, že jako to potom líp šlape.

T: Pomohla ti na začátku škola? A třeba jak?

P: Určitě...já jsem hodně ocenila tu ne jako službu...ale tu funkci zavádějícího učitele. Jako myslím si, že to je fakt jako povinný, že na to snad jsou i nějaký dotace, ale právě vím, že jsem se na to šla i zeptat a oni jakože určitě, že bych jako dostala a dostala jsem jako kolegyni, která má taky jako druháky a prostě ta mi jako ve všem moc pomohla. Ale samozřejmě tady jsou hodný všichni, všichni mi pomohli, když jsem potřebovala, ale bylo to pro mě dobrý v tom, že jsem se nemusela ptát toho, koho jsem potkala. Že jsem prostě věděla, že se jde zapisovat vysvědčení, ona za mnou přišla, udělaly jsme to spolu a teď už prostě jako vím, to byla teda jako velká pomoc a doteď za ní chodím a necítím se jako že bych byla jako pokročilá, kort na prvním stupni si myslím, že budeš začínající učitel několik let, protože než projdeš celých pět let, tak jako stejně si v té třetí byl jenom jednou, doteďka chodím za ní jako se ptát, za což jsem ráda, ale všichni my byli jako nápomocní s čímkoliv.

T: Takže se ti jako věnovala a pomáhala ti?

P: Jo.

T: Měli jste jako pro sebe nějaký vyhrazený čas?

P: Spíš jsme se jako vždycky domluvily a i se mě ptala, jestli něco potřebuju, ale tím jako že jsme ve stejném ročníku, tak jsme se potkávaly na bazénu, tak jsme to mohly probrat, ale úplně ve všech věcech, jak s tou

administrativou, tak s hloupým opravováním diktátu, jak se to teda tady známkuje, jaký jsou tady nastavení, abychom byli podobně, my jak jsme tři paralelní třídy, tak se snažíme jet tak podobně, takže to si myslím, že byla veliká výhoda, že jsme byly ze stejného ročníku, oproti tomu kdybych měla nějakého pátáka, když jsem byla v druhý.

Jako hodně mi pomáhala i ohledně i metodiky, např. při počítání s přechodem a fakt jim to nešlo, ikdyž bys řekl, že jim to vysvětluješ dobře, nebo jako řekly, to je v pohodě, oni to teď nechápe nikdo, počkej za měsíc, jo ale i nějaký ujištění, že neděláš to blbě ty, ty děti nejsou špatný, ale je to nějaký vývoj a oni tam v prosinci budou.

T: Tys to i říkala, že ti pomáhali i ti ostatní pedagogové? A v čem?

P: Asi jako v tom stejném, hodně s tím opravováním, když máš nějaký dítě s poruchou..má tam prostě devět chyb, je to druhák ve dvou větách, jestli už to je teda na poradnu, jestli už mu máš dávat pětku....a oni řekly: třeba ještě tomu dej čas, nebo já třeba druhákům pětky píšu tužkou a rodičům do elektronický žákovský, ale ať toho žáka nedemotivuješ, prostě takový osvědčený tipy. Prostě co oni by v týhle situaci dělali, jako každej ti řekne něco jinýho, jako je to náročný, že každej ti řekne něco jinýho a ty si z toho musíš vzít to svoje a nebo si musíš chodit za člověkem, kterej je stejně nastavenej. Kort na veliký škole, s někým bys jednal podobně a někdo trochu jinak, takže si to prostě vybrat a utříbit, to mi jako taky trvalo.

T: Máš jako něco, v čem bys ten systém uvádění vylepšila?

P: Jako mě to fakt vyhovovalo....Jako vím, že někde se chodí i dívat do hodin a to nevím, jestli bych chtěla, jako do těch začátků ti to jako může pomoci, že ti někdo něco řekne, ale na druhou stranu...Jako spíš bych se já chodila dívat na ostatní než na mě...protože děláš chyby a děláš jich moc a ne na všechny se můžeš tak dokonale připravit, že tady můžeš mít náslech, takže tak.

T: Jaký je tady klima u Vás na tý základní škole a jestli tě přijali ti kolegové a kolegyně?

P: Jo, já si myslím, že úplně v pohodě, že všichni byli rádi a jsem tady spokojená.

T: Co by podle tebe nejvíce pomohlo začínajícím učitelům, aby se zlepšila ta kvalita jejich pedagogické práce?

P: Já si jako naopak myslím, teď aby to jako neznělo nějak namyšleně, ale jako na tý veřejš, to na tu kvalitu stavěný bylo, učili nás jako metody kritickýho myšlení, že bys měl dát nějakou aktivizační metodu....prostě jako strukturu, učebnicovej příklad hodiny a potom jako přijdeš sem, že pět stránek nestíháš a potom jako nějakou hodinu musíš jet učebnice a pracovní sešit a musíš dohnat učivo a hrát si taky furt nemůžeš a právě si myslím, že je to jako svazující, jak by to mělo být super a že to tak ne vždy jde....já třeba vím, jak udělat úplně dokonalý hodiny...ale na to jako fakt není čas, bývám tu dlouho a snažím se ty hodiny dělat i zábavný pro mě, ale tak, jak nás to učili na veřejšce, to fakt nejde, ať si začínající učitelé nedělají takový iluze, že to musí být tak dokonalý, jak nás učili, že když to nebude hned aktivizační, když tam nebudeš mít na konci uvědomění a reflexi, tak je to špatná hodina, aby se s tím prostě ten učitel zbytečně nestresoval, to fakt pak nepomáhá, já když jsem ve stresu, že nestíháme, tak ty děcka to pak poznaj a jsou pak taky roztěkanější, takže prostě aby se učitel uklidnil a přijal, že bude dělat chyby několik let

T: V čem se lišila tvoje představa učitelského povolání od reality?

P: Já jsem jako určitě neměla očekávání, že to je jednoduchý povolání, že seš o půl jedny doma, když o půl jedny skončíš, ale na druhou stranu, jsem neměla očekávání, že když bych chtěla dělat všechno co chci, že to zabere tolik času...a ono sice máš úvazek dvacet dva hodin, ale pak jsou dozory, pak je suplování, pak máš svůj oběd, doučování, intervence pro děti z poradny plus doučování, dneska jsem třeba v 13:45 skončila vyučování, pak jdeš teprve na svůj oběd a že toho je tolik, že se musíš smířit s tím, že ty hodiny nebudou tak fajn, jak sis představovala, ale jednou mi na praxi paní učitelka říkala, že hodiny nemůžeš udělat všechny dokonalý, ale ať si v tom jednom dni vybereš jednu hodinu se kterou si dáš velkou práci a budeš mít ze sebe dobrou pocit. Zároveň když budeš mít pro ty děti úplně všechno perfektní...tak to taky není úplně dobře

T: Naplnily se tvoje očekávání, co se týče učitelské profese? A V čem vidíš klady a v čem zápory?

P: Jako určitě se naplnily, jako ještě mě to víc překvapilo, jak jsem říkala, tak jsem nevěděla, jestli mě to bude třeba tak bavit, tak mě to jako fakt baví, líbí se mě to, baví mě to s těma malýma děckama. Je to prostě takový divadlo, seš takovej herec, dokážou se nadchnout, to se mi jako hodně líbí a dát ti tu zpětnou vazbu. Třeba jako když chodím na druhý stupeň, tam je to jako úplně jiná práce, tam je to takový jako, že nefunguje to, co funguje tady, tam se musí asi úplně nějak jinak.

Jako zápory hrozně záleží, jaký se ti jako sejdou rodiče a jestli ti ty rodiče nezkaží tu práci s dětma, někdy je to těžký oddělit. Já si jako nemůžu stěžovat, já mám jako hodně vstřícný a hodný rodiče, není tady vyloženě nic, co bych musela výrazně řešit. Ale jako co tady slyším od kolegyně, tak to je pak těžký, když máš někoho..jak to říct slušně...kdo tě neustále ničím bombarduje, kontroluje a háže ti ty klacky přes nohy i přes ty děti. Což se nás pak dotýká, když nás někdo kritizuje a potom je to těžký oddělit a umím si představit, že děláš první poslední pro ty děti, a pak ti ty rodiče něco škaredýho řeknou nebo napíšu, tak to věřím, že tě to umí utnout. Jako vím, že někdy se jako snažíš, dáváš do toho svůj čas, nemusíš to dělat, děláš to jako nad rámec toho, co musíš a pak ti někdo něco nepěknýho řekne, tak tě to napadá, proč já se snažím, když oni to neocení ani trošku. Jako v té práci s těma dětma, tam si myslím, že jsou jen výhody, ale tohle může být někdy náročný. Ale já s tím velkej problém nemám.

T: Co tě vedlo k tomu, stát se učitelkou na prvním stupni?

P: Mně se líbí a líbilo se mi to i na té vejšce, že je to rozmanitý, je to kreativní a není to jako stereotyp. Já to jako nemám ráda, ani jedno z toho co jsem řekla, kdyby nebylo. Dělat všechno jako stejně, pořádk se jako posouváš, pak se posuneš do dalšího ročníku, zase jiný děti, a to se mně na tom jako líbí. I ty předměty, že jako nejsem úplně vyhraněná, že bych si vybrala na druhým stupni jeden nebo dva předměty. Mám ráda práci s dětma a s lidmi.

T: Kdo je podle tebe ideální učitel?

P: Ideální učitel je ten, koho to baví. Není vyhořelej. Je tady pro ty děti a chce je něco naučit, né jen si tady odbýt těch svých osm. Ten, kdo má nějaký elán, a hlavně vnitřní motivaci a podle mě se musí dál vzdělávat, protože ty děcka se furt mění i ty metody, všechno se mění do elektronický podoby a být tomu všemu otevřený a v obraze.

T: Máš něco, v čem by ses chtěla do budoucna zlepšit?

P: No toho je.....odkud jako začít...chtěla bych být víc důsledná a systematická, protože si myslím, že já mám jako fakt hodnou třídu a že toho má děcka nevyužívají. Prostě když ti jeden den nepřinese tu písemku odevzdanou, tak jí musíš chtít druhý den a když jí zase nedonese, tak to musíš psát do žákovský a tohleto mi jako chybí. Protože tady je prostě dalších milion věcí, který se ráno stanou, že si někdo zapomene klíče, nebo když seš na dozoru tak tady ani nejseš a pak už ti běží čeština, to bych se fakt potřebovala víc naučit, být víc důsledná, protože věřím, že je to pak důležitý do těch dalších jejich let, jo že když to nezkontroluješ, tak si budou myslet, že to tak je. A pak jako co se týče tý systematickosti, jako co se týče mé organizace práce, jako dát si všechno do šanonů, abych to potom za rok našla, ale to vůbec nestíhám, to jde na úkor toho všeho, ale to je asi i povahou. Že třeba sem někomu slíbila, že ho rozsadím, ale prostě jsem si ten papírek nenapsala.

T: Děláš si nějakou sebereflexi v rámci hodin? Že třeba po tý hodině by sis napsala nějaký poznámky.

P: To si myslím, že jsem si dělala na praxi, že mi někdo řekl, že je to dobrý a že jsem si to možná dělala na začátku v prvních měsících, ale s přibývajícím množstvím všeho to nedělám, ale myslím si, že je to takový, že si to pamatuješ, že když je dáš do dvojice předtím, než jim vysvětlíš pravidla tý hry, tak je to úplně marný a už to jako neuděláš, nebo se ti to hezky rychle ukáže znova, žes to udělal blbě, takže si myslím, že to takhle stačí.

T: Zažila jsi někdy učitelstev stres? Vyloženě takovýto, že se ti do tý třídy nechtělo, už jenom to, že ráno vstaneš a nechce se ti tam?

P: Né to ne, to si myslím, že to bylo v pohodě. Jako tady jde hodně vidět, jako ta druhá třída byla hodně náročná, já jsem nebyla v první. Ale ta první a druhá je nejhorší na to chování, že ty děcka prostě běhají a křičí, furt se perou, padají a takovýhle věci. To vím, že před Vánoce tady byl hroznej řev a oni se těšili na Ježíška, a to už bylo s nima úplně marný. To jsem říkala, že kdyby to zavřeli 14 dní před Vánoce tak je líp, to vím, že jsem tady úplně ráda nebyla v těch přestávkách, v té hodině si to srovnáš, ale bylo to náročný je ukočírovat. Ale rozhodně ne, žádný vyhoření. Já sem ráda chodím, jen by to mohlo být od 9 :D

T: V čem si myslíš, že jsou výhody začínajícího učitele oproti učitelu zkušenému a naopak?

P: Asi záleží, jak moc zkušenému...já si jako myslím, že výhody začínajícího učitele v týhle době jako je fakt, že máme velkou výhodu po tý technický stránce, to i ukázala distanční výuka, třeba Teamsy, jsou pro nás jako intuitivní, že jsme od základky seděli u počítače, což si myslím, že je jako výhoda, že to zvládáme podle mě docela dobře. Výhoda je že ze začátku jsme otevřený všemu, vybereš si, co se ti bude líbit, jakým stylem budeš učit a to se můžeš naučit od těch zkušených, ale věřím, že těm zkušeným se nemusí líbit ty naše pokrokové věci, ale nevím, jestli je to výhoda, nebo nevýhoda. Ale prostě záleží, může být učitel s třicetiletou praxí, který se chodí každý měsíc školit.

Ty zkušený máj výhodu, že už to učivo několikrát učil a ví, že když něco nestihne, že se to nezblázní a takový, že my se hodně stresujeme. Abys to všechno stihla podle těch plánů, nebo my tady jedeme na plány, abychom všichni byly stejně. Chceš jít s nima třeba do divadla, ale víš že ti uběhnou tři hodiny a budeš zase pozadu. Ale prostě zas to není jen o vědomostech, ale i ukázat jim ten svět.

T: Jak zvládáš funkci třídního učitele?

P: Tím, že na tom prvním stupni to jinak nejde....jako lidi říkaj, ty seš hned třídní, dobrý...ale na tom prvním stupni to tak je no. . Je to hodně o té administrativě, ale zároveň všechno s tebou rodiče řeší, nějaký problém v družině, tady je od toho třídní učitel, musíš vědět fakt všechno, že třeba kde se platí obědy a ty to prostě nevíš, protože se tě na to ještě nikdo neptal

T: Přemejšlela jsi někdy o tom, že bys to učitelství přestala dělat?

P: Jako co fakt učím, co pracuju tak ne..... jako spíš jsem si říkala, aby mě to furt bavilo,ale když máš ten správněj draj, tak asi jo...

T: Byly nějaký důvody, proč sis říkala, že bys tu učitelku nešla dělat po vysoký škole?

P: No to jo...to jsem měla důvody velký...to jsem nechtěla hned jít hned učit, chtěla jsem cestovat, něco vidět a zažít. Protože když začneš pracovat, už se usadíš, jsi tu rok a a je ti to hloupý říct, dávám výpověď jedu do Austrálie. Už cítíš tu zodpovědnost. Jako měla jsem takový myšlenky, ale pak mě přešly.

T: Co ti přineslo studium na vysoké škole v souvislosti s praxí?

P: Já bych jako neřekla, že vejska tě nic nenaučí, nebo tě nepřipraví...jako připravit tě nemůže. Já jsem měla praxe parádní, doted' si vzpomenu, jak hodina vypadala, takže co se týče těch praktických věcí, tak jako určitě. Jako bylo zbytečný řešit ty kompetence v té přípravě na hodinu, že to bylo hodně formální. Jako my jsme se i učily vytvářet i písemky, takže si myslím, že na některý takový věci mě připravila.

T: Takže byly pro tebe ty praxe na vejšce prospěšný?

P: Jako určitě, jak náslechy, tak to vždycky byla nějaká skvělá fakultní škola, takže to bylo úplně ukázkový tam a bylo to dobrý i jako si to zkusit...jako já jsem si vždycky myslela, že výtvarka a pracovky jsou jako v pohodě předmět, že si jako zapišeš do třídní knihy. Tak to je jako jeden z nejhorších předmětů, ani si nesedneš ani se nenapiješ. To už jako bylo na tý praxi, že děcka ve druhý třídě neuměly otevřít tempery, takže jsme je tam půl hodiny druháky otevírat tempery...tak to ti jako udělá hezkej obrázek že výtvarka a pracovky v pohodě nebudou. Takže za ty praxe jsem ráda, my jsme jich měli dost, takže to bylo fajn. Pak se mi víc líbilo, že čím seš dýl v tý škole, tak už ti to koukání tolik nedává, ale dokud tam sám nestojíš, tak si sám můžeš myslet co chceš, a kritizovat toho člověka, že takhle bys to sám neřekl a když dají tu možnost si to zkusit, jasný, že se člověku nechce, ale je to nejlepší si to hned zkusit.

T: Je něco, co bys změnila na těch praxích? Třeba bys jich dala víc atd?

P: Jako to bych klidně dala, ale vím, že říkají, že to nějak nejde kvůli těm penězům, že je to drahý a tím, že my tam chodíme, my ji tam narušujeme. Přišlo mi teda trošku zbytečný, že jsme to museli zapisovat, jako úplně celý náslehy i na minuty, jako něco to do sebe mělo, jako i teďka si občas říkám, jako tohle je třeba na deset minut,ale nevím no.

T: Máš něco, co ti v začátcích té tvé práce z vejšky chybělo?

P: Jo ten čas, že jako ve čtvrtek jsme šly učit, tak jako v pondělí sis to začal chystat, aby ta hodina ve čtvrtek byla jako fajn, tak to tady prostě nikdy nejde. Ale zas je fajn, oproti praxím, že začínající učitel má velký problém

s časem a plánováním, to je taky můj problém. Já si toho prostě i po třech letech naplánuju hodně, málokdy se trefím, že to fakt všechno stihnem, ale řeknu si, jo todle jsme nedodělali a už máš přípravu na zítra, což je výhoda oproti praxím, tam sis nachystal hru, ale když si to nestihl, tak už si ji nikdy nepoužil.

T: Bylo něco, z čeho jsi fakt těžila z té vejšky?

P: My jsme si vždycky dělali nějaký ukázkový vzorový přípravy, jak třeba vyvodit vyjmenovaný slova po b...a vždycky jsme si to nahrávali na nějakou disk, a pak když jsem šla učit, tak jsem se jako koukla a našla jsem tam třeba pohádku na slovní druhy, že to byl jako takovej sborník, že jinak bych musela hledat na internetu nebo vymýšlet sama.

T: Máš pocit, že tě studium naučilo využít teoretický poznatky v praxi?

P: No jako nevim, jestli by jich tolik bylo, jako v matice jsme furt počítali, dělali jsme nějaký diagramy, ale ve finále, k čemu mi to jako bylo...taková ta počítačová matika, jako nemůžou to udělat všichni, musí to nějak rozfiltrvat, ale jako zas takový teorie mi nepřišlo, že by tam bylo, jako v ČJ, umím to doplnit gramaticky, ale vysvětlit to těm dětem v praxi je to těžký...že tě překvapí kolikrát, to co oni nechápou.

T: Co děláš, pro to, aby u tebe nedošlo k vyhoření?

P: Je super, když je ta možnost, že můžeš přijít ten týden třeba ve tři a jít si zacvičit, jít na kafe, udělat si dobrou večeři, prostě něco si uděláš ve volném časem. Smířit se s tím, že ono se to nezblázní a ty nejseš stroj, abys měl pokaždý něco skvěle nachystatný. Prostě asi nějaká ta osobní psychohygienu, prostě nežít tou prací. Prostě zachovat si nějakou čas pro sebe. Protože když seš mladej, máš pocit, že tomu můžeš věnovat hodně a až budeš mít děti, to už nebudeš mít ten čas si tady dělat ty přípravy do čtyř.