

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Bakalářská práce

Veronika Fryková

OSOBNOST ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně včetně příloh. Veškerou použitou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při vypracování práce čerpala jsem řádně uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci

.....
Veronika Fryková

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Tereze Buchtové, Ph.D. za její odbornou pomoc, připomínky a trpělivost. Dále bych chtěla také poděkovat všem participantům ve výzkumu, za ochotu v poskytnutí rozhovorů.

ÚVOD	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	7
1 OSOBNOST A CHARAKTERISTIKA UČITELE	8
1.1 Vymezení pojmu učitel	9
1.2 Vymezení učitelské profese	9
1.3 Osobnost učitele a její utváření	10
1.4 Pedagogická komunikace v pojetí učitelovi osobnosti	11
1.5 Osobnostní charakteristika učitele	11
1.6 Temperament osobnosti učitele	12
1.7 Typologie osobnosti učitele	12
1.8 Vyučující styly v kontextu osobnosti učitele	13
2 CHARAKTERISTIKA A NUTNÁ KVALIFIKACE UČITELSKÉ PROFESE	14
2.1 Schopnosti, dovednosti a kompetence učitele	15
2.2 Vzhled přípravy učitele a její časová náročnost	18
2.3 Organizace výuky a učiva	19
3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE	20
3.1 Volba učitelské profese	21
3.2 Profesní start neboli vstup do povolání	21
3.3 Profesní adaptace a vzestup	22
3.4 Zkušený učitel (profesní stabilizace)	22
3.5 Profesní konzervatismus (“vyhasínající“ učitel)	23
4 UČITEL NA ZAČÁTKU SVÉ PROFESNÍ DRÁHY	24
4.1 Začínající učitel	25
4.2 Adaptace nového učitele ve školním prostředí	27
4.3 Uvádějící učitel a jeho role	28

5	PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	30
5.1	Problémy spjaté s vyučovacím procesem.....	31
5.2	Stres a učitel	32
5.2.1	Příčiny učitelského stresu.....	33
5.3	Zvládání stresových a zátěžových situací	33
II.	PRAKTICKÁ ČÁST	35
6	ZHODNOCENÍ AKTUALNÍHO STAVU PROBLEMATIKY	36
6.1	Vymezení výzkumného problému.....	38
6.2	Výzkumný problém a cíle	38
6.3	Vymezení výzkumného souboru	39
6.4	Výzkumné otázky.....	39
6.5	Předpoklady.....	39
6.6	Metoda zpracování a postup při sběru dat.....	40
6.7	Otázky k rozhovoru.....	42
7	ANYLÝZA DAT	43
7.1.1	Kódování a jeho typy	43
7.2	Proces analýzy dat.....	44
7.3	Výzkumné kategorie	45
7.4	Vztahy mezi výzkumnými kategoriemi	47
7.5	Interpretace výsledků z výzkumu.....	50
7.6	Shrnutí hlavních zjištění.....	58
	ZÁVĚŘ	59
8	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	61
9	SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ.....	65
10	SEZNAM PŘÍLOH	66

ÚVOD

Profese učitele je důležitým činitelem v procesu vzdělávání, výchovy a v rozvoji dětí, protože pedagog jako takový udává příklad žákům pro řešení možných životních situací, ve kterých se mohou v rámci jejich dospívání naskytnout. Pedagogova osobnost a jak pojme výukový či výchovný proces má proto značnou váhu. Každý učitel se však liší, a to jak svým jednáním, stylem komunikace nebo řešením problémů. Potýkání začínajících učitelů s problémy, jak profesními, tak i například sociálními je naprosto běžné na začátku jejich kariéry. Během prvních let působení se mladý učitel musí vypořádat s řadou zátěžových situací, stresem a počátečních obav spojenými se začátkem jeho profesní dráhy.

Tato bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Část teoretická je obsahuje čtyři hlavní kapitoly a několik podkapitol, které zahrnují základní informace a definice, kdo je to vlastně začínající učitel, jeho osobnost, její utváření a rozbor, adaptace absolventa magisterského studia ve školním prostředí a začlenění do vzdělávacího procesu. První hlavní kapitola se soustřeďuje převážně na osobnost a charakteristiku učitele, kde si vymezíme pojem osobnost, učitel a rozebereme si detailněji jeho charakteristiky a typologie. V druhé kapitole se zaměříme na profesi učitel obecněji, tato část obsahuje vymezení učitelské profese, nutnou kvalifikaci, rozebereme si schopnosti, kompetence a dovednosti potřebné k vykonávání povolání pedagoga. Zároveň se lehce v této kapitole soustředíme i na organizaci a přípravu spojenou s výukou. Třetí kapitola se soustředí čistě na začátečního učitele, jeho adaptaci ve školním prostředí, jeho představy a obavy spojené se začátkem profesní dráhy. Čtvrtá a poslední kapitola teoretické části práce se zaměřuje na problémy začínajících učitelů, jejich reakci na zátěžové situace a jak s nimi vypořádávají, tak zároveň jak pracují pod tlakem a vyrovnávají se stresem způsobeným neočekávanými situacemi, ve kterých se může nový učitel ocitnout.

Praktická část obsahuje výzkumné šetření, kdy prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se šesti začínajícími učiteli dochází ke sběru informací, které se poté analyzují pomocí přístupu metody zakotvené teorie. Hlavním cílem výzkumu je popsat osobnost začínajícího učitele. Dalším cílem je identifikovat možné problémy a chyby v průběhu adaptačního období začínajícího učitele. Dílčími cíli je zjistit příčiny možných problémových situací u začínajících učitelů a objasnit jakým způsobem jsou tyto problémy řešeny. Další dílčí cíle mají vymezit představy a obavy začínajícího učitele, tak i objasnit, jaké vlastnosti a profesní dovednosti by měl zaujímat

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OSOBNOST A CHARAKTERISTIKA UČITELE

Pokud bychom se pokusili popsat něčí osobnost, obvykle se soustředíme prvně na jeho osobnostní rysy, ty jsou relativně stabilní v místě i čase. Psychologický termín, kterým se tyto rysy dají označit je „povahová vlastnost“ např., se zde řadí upřímnost, otevřenost. **Rys osobnosti** jako takový, je psychická vlastnost, projevující se určitým způsobem jednání a chováním jedince. Jejich projev je různě intenzivní. Tato intenzita je především ovlivněna měnícími se životními podmínkami. Osobnostní rysy jsou determinovány vrozenými předpoklady jedince, které mohou být podmíněny výchovou a okolím, ve kterém se nacházíme.

Dle Drapela „*Teorie osobnosti jsou soustavy vypracované různými odborníky, psychology nebo psychiatry k vysvětlení interakce dynamických sil působících v životě každého člověka.*“ (Drapela 1997, str. 15)

Pojem **osobnost** se v psychologické disciplíně vyvíjel různě. Jeho pojetí bylo ovlivněno odlišnou školou nebo teorií, kterou určitý autor v daném momentě zastával. Existuje mnoho definic pojmu osobnost. Každá z těchto definic se snaží položit základní podstatu osobnosti a její charakteristiky. Ve většině definic, osobnost představuje souhrn propojení souvislostí charakteru, schopností, temperamentu a ústředních vlastností člověka. (Cakirpaloglu 2012, str. 16).

Dle Nakonečného (1997, str. 142) je „*osobnost definována jako individuální celek duševního života člověka, který tvoří jednotu s tělem subjektu a s jeho životním prostředím.*“ V tomto smyslu je možné považovat osobnost jako otevřený a živý systém. Tento systém se vyznačuje specifickou dynamickou organizací s určitým programem činností a zaměřeným chováním dvojího typu: reaktivní i aktivní.

Hanse J. Eysenck (1948, str. 25) popsal osobnosti jako „*souhrn skutečných a potencionálních vzorů chování organismu, které determinují dědičnost a prostředí.*“ V osobnosti je zahrnut rozsáhlý soubor **vlastností, stavů, návyků a postojů**. Každý člověk je odlišný a tyto rozdíly jsou vyjádřeny právě skrze naši osobnost. K utváření osobnosti dochází i v rámci běžných situací. Velký vliv na její vývoj má prostředí, kultura a naše individuální zkušenosti. Jde zde o spoluúčast jedince a společnosti

1.1 Vymezení pojmu učitel

Dle J. Průchy (1997, s. 168) učitel je označován za „pracovníka, jehož činnost je spjata s realizací edukačního procesu ve školním prostředí.“

Vorlíček (2000, s. 118) vymezil učitele jako „osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků v různých druzích škol, je to člověk, který je ke dané profesi stanoveným způsobem kvalifikován a prověřen určitou institucí nebo jednotlivcem.“

Učitel je považován jako jeden z hlavních aktérů ve vzdělávacím procesu. Jsou na něj kladeny rozmanité a náročné požadavky. V rámci své profese musí mít učitel určité znalosti a dovednosti. Je potřeba, aby byl schopen improvizovat a vést žáky k dalšímu rozvoji jejich schopností a znalostí. Učitel je zároveň zodpovědný za výsledky žáků a měl by jim být schopen pomoci k formování jejich postojů a charakteru. V současnosti význam sociálních rolí učitele stoupá, a to například z hlediska interakce s žákem, užší spoluprací s veřejností a s rodiči studentů (Průcha, 2009).

Podle zákona 563/2004 Sb. je „pedagogickým pracovníkem ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činností přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu“ (zakonyprolidi.cz)

Pojetí učitele v této době vychází ve velkém rámci z teorií humanistické filozofie.¹ Nutné je zde být sám sebou a učit se být člověkem, který je za svůj rozvoj spoluodpovědný (Dyrtová, Krhutová, 2009, s. 16).

1.2 Vymezení učitelské profese

Učitelství je jedno z nejstarších profesí v historii, stále se však mění a přizpůsobuje podmínkám dané doby. O učitelství neboli výchově, jako takové se mluvilo už před 18. stoletím, ale teprve v tomto období však vznikly manufaktury, které napomohly ke vzniku škol.

Profese učitele je označována jako jedna z nejnáročnějších, jelikož učitel musí adekvátně a okamžitě reagovat na nepředvídatelné pedagogické situace (Šimoník, 1995). Požadavky, které jsou na učitele kladeny, závisí hodně i na dané době.

¹ Jde zde především o primární nebo převažující zájem o potřeby a schopnosti lidských bytostí.

V současnosti se nároky stupňují s rozvojem informačních a komunikačních technologií, vědy, nárůstem nových poznatků a multikulturním rázem. Učitelství je bráno jako poslání, ale především také jako náročná a odborná práce v oblasti vzdělávání (Vašutová, 2007, s. 10).

1.3 Osobnost učitele a její utváření

Utváření osobnosti učitele je velmi složitý proces. V tomto procesu hraje velkou roli individuální různorodost psychických vlastností a struktura osobnosti jedince. Psychiku lze chápat jako dynamický interakční systém. Tento systém je otevřený, spojený s autoregulací a vymezuje vztahy vnitřních předpokladů jedince, tak i vnějších podmínek pro utváření osobnosti.

Učitelova osobnost je především chápána jako obecný model osobnosti, který se vyznačuje psychickou determinací (Dytrtová, Krhutová, 2009). Ke zkoumání osobnosti učitele je zde **Pedeutologie**.

Pedeutologie je věda, která se zabývá zkoumáním osobností učitele. Při výzkumu učitelovi osobnosti, touto vědou, se uplatňují dva přístupy. Jako první je **normativní přístup**, v němž hlavním cílem je určit, jaký má učitel být, tak aby byl úspěšný ve své profesi. Tento přístup je spojen s **deduktivní metodou**, ta slouží k určení ideálního vzoru učitele, ke kterému by se měl každý pedagogický pracovník, co nejvíce profesně přiblížit. Druhý je **analytický přístup**, jeho cílem je zjistit reálné vlastnosti konkrétních učitelů. K tomuto přístupu je využívána **metoda indukce**, zde jde například o výpovědi žáků nebo sebereflexi učitelů (Kohoutek, 1996). Další způsob, který můžeme považovat jako nejsnazší, je pozorování osobnosti v akčním prostředí či v reálných interakcích (Dytrtová, Krhutová, 2009, str. 15).

Obecně by se učitelova osobnost měla skládat z vlastností jako je spravedlnost, autorita, vřelost, organizovanost, odpovědnost. Učitel by měl být přátelský a citově stabilní. Velkou roli hraje právě ona citová stabilita, která se z psychologie může také nazývat **síla ego**. Tato síla je ve spojení se základní povahovou vyrovnaností, která napomáhá vypořádat se s možnými problémovými situacemi. Vypořádání by mělo být klidné a objektivní. Síla ego dále ovlivňuje a napomáhá učitelům povznést se nad zklamáním a možným začátečnickým neúspěchem (Fontana, 2003).

Jak již bylo zmíněno, osobnost učitele jde nejlépe odhalit v akčním prostředí v rámci významných komponentů. Mezi dané komponenty patří například (Dytrtová, Krhutová, 2009):

- adaptibilita,
- psychická odolnost,
- sociální empatie a komunikace,
- schopnost osvojení si nových poznatků.

1.4 Pedagogická komunikace v pojetí učitelovi osobnosti

Důležitým projevem osobnosti učitele je také jeho **pedagogická komunikace** a jak ji realizuje. Pedagogická komunikace by se dala definovat jako komunikace jejímž prostřednictvím učitel vychovává, vzdělává a sleduje pedagogické cíle. Dle Gavora (2000) je tato komunikace výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 25) uvedly **šest funkcí pedagogické komunikace**. Mezi tyto funkce patří: zprostředkovávání společné činnosti účastníků, formulace osobnosti žáků, napomáhání k vzájemnému působení účastníku při výměně informací, zkušeností a motivů, formulace osobních a neosobních vztahů mezi účastníky, zároveň je také prostředkem uskutečňování výchovy a ustanovuje každý vzdělávací proces.

1.5 Osobnostní charakteristika učitele

Osobnostní charakteristiky jsou trvalé rysy osobnosti, které ovlivňují jedincovo chování, prožívání nebo myšlení. Pojem **osobnostní charakteristiky** bychom mohli z širšího pohledu vymezit jako projev prožívání a chování v různých směrech. Je zde například zahrnuta i životní spokojenost, jak sami sebe vnímáme, schopnost empatie a asertivity (Smékalová et al., 2012).

Ideální osobnostní profil učitele by se měl pohybovat okolo středního neuroticismu² a vysokým skóre extraverze³. Do extraverze se řadí například vlastnosti jako přívětivost a otevřenost. Holeček (1997) se pokusil o sestavení portrétu ideálního učitele, dle něj se učitel vůči žákům musí chovat přátelsky, být spravedlivý, přiměřeně dominantní tak, aby dokázal ve třídě navodit příjemnou atmosféru, kde se žáci dokážou hodně naučit.

² Neuroticismus = osobnostní rys, který vyznačuje emoční nestabilitu, úzkostí nebo nízké sebevědomí.

³ Extraverze = jeden z faktorů modelu popisu osobnosti.

1.6 Temperament osobnosti učitele

Součástí lidské osobnosti je **temperament**, který patří do dynamických vlastností osobnosti jedince. Temperamentem se zabýval například Hippokrates, Gallenos nebo také I. P. Pavlov. Každý z těchto osobností vytvořil svou teorii. Hlavní rozdělení, ne které je nutno poukázat je dělení temperamentu do čtyř skupin a to, sangvinik, melancholik, flegmatik, choleric. Osobnost učitele by se dále mohla rozdělit dle těchto skupin, kdy například **učitel sangvinik** má dobré predispozice a vlastnosti být úspěšným učitelem. Osobnost sangvinika je společenská, otevřená a dokáže ovládat své emoce. Naopak **učitel choleric**, který i když má řadu dobrých vlastností, koriguje však špatně své pocity a může proto neoprávněně “vybuchnout“. **Učitel melancholik** je na rozdíl od sangvinika raději sám, není rád středem pozornosti a nedokáže ovládat své emoce. Jako poslední zde patří **učitel flegmatik**, který je na rozdíl od sangvinika více uzavřený, není velmi společenský, je neprůbojný, na pohled působí bez zájmů, jako by mu na ničem nezáleželo. Je však pravdou, že narozdíl od ostatních typů své žáky nestresuje, protože on sám má na vše dostatek času.

1.7 Typologie osobnosti učitele

Typologie učitele slouží k deskripci profesní stránky osobnosti učitele s cílem ji pozitivně ovlivnit. Dle V. Kačíni (1995), jde v typologii učitele o pokus najít nejvíce optimální model profilu osobnosti učitele. V typologii se promítá především učitelovo pojetí výuky, jeho postoje a vztah k žákům. Porubská a Durdiak (2005) provedli deskripci dominantních vlastností, které jsou pro profesní úspěšnost učitele nejvíce charakteristické. V této deskripci uvedli, že mezi dané **dominantní vlastnosti** patří například: flexibilita, suverenita, samostatnost, iniciativa, odolnost vůči stresu, empatie, spolehlivost, organizovanost, dodržování etnických standardů, schopnost sebereflexe a smysl pro realitu. Jedinec by měl být zároveň psychicky vyrovnaný, emocionálně zralý, trpělivý, kreativní a spravedlivý (Dvořáček, 2005).

Důležitý je zde i **pedagogický optimismu**, který přispívá k lepším a pozitivním reakcím a k zvládnání stresu v neočekávaných zátěžových situacích. Typ osobnosti učitele může být také definován na míře jeho preferencí a akceptace učiva či osobnosti žáka. Zároveň může typologie osobnosti učitele vycházet ze stylu jeho práce – jakým způsobem preferuje postup při přístupu k žákovi a k výuce (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18- 20).

1.8 Vyučující styly v kontextu osobnosti učitele

Vyučovací styl je svébytný postup učitele, který ho uplatňuje ve svém vyučování. Styl je relativně stabilní a obtížně se mění. Učitel používá daný styl ve většině pedagogických situací nezávisle na okolnostech (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Dělení vyučovacích stylů by se dalo posoudit z mnoha hledisek, například jaké metody učitel používá, jak chápe vzdělávací a výchovný postup, jaký je jeho pohled a vztah žáky. Po posouzení těchto hledisek by se vyučovací styly dali rozdělit do tří typových kategorií.

- **Manažerský** styl, který se vyznačuje efektivitou, zpětnou vazbou, systematickou organizací, motivací a povzbuzováním žáka.
- **Pragmatický** styl, se zaměřuje na cíle a na dosažení, co nejvyšších znalostí a jejich následnou aplikaci.
- **Facilitační** styl, se soustřeďuje na osobu žáka, na jeho potřeby a zájmy. Klade se zde velký důraz na individualizaci procesu výchovy.

Co se týče začínajícího učitel, ten obvykle nepřichází do své praxe s již ucelených vyučovacím stylem, může však u ostatních učitelů dané styly rozeznat, a to dle jejich osobnosti a profesní vyhraněnosti, a pak se jimi nechat, popřípadě inspirovat. Vyučující styl se tedy utváří v průběhu pedagogické práce, je pro každého typický a odvíjí se od učitelova kognitivního stylu (Dytrtová, Krhutová, 2009 str. 20-21).

2 CHARAKTERISTIKA A NUTNÁ KVALIFIKACE UČITELSKÉ PROFESE

Důležitým požadavkem pro vykonávání pedagogické profese je vysokoškolské vzdělání. Tento požadavek je uveden v Zákoně 563/2006 sb. O pedagogických pracovnících. Danou kvalifikaci pro výkon povolání jedinec dosáhne studiem vysoké školy podle stanoveného akreditovaného programu.

Jak již bylo řečeno pedagog musí splňovat mnoho předpokladu, které jsou stanovené v zákoně o pedagogických pracovnících. Především se jedná o plnou způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka a odborná kvalifikace. S těmito kvalifikacemi se uchazeč seznamuje v průběhu jeho školních let. Učitelova kvalifikace se tedy vytváří v procesu systematického a zaměřeného učení, výchovy a vzdělávání.

Problematika spojená s profesí učitele je charakterizována na základě mnoha vědních disciplín, teoretických přístupů a vědních oborů. Pojem profese učitel, byl již zkoumán řadou odborníků, každý z nich má něj však odlišný pohled. Dle Koláře (2012), je učitelská profese definována jako „unikátní a jedinečná činnost, jejímž základem je služba společnosti a člověku prostřednictvím vzdělávání a výchovy“ (Kolář, 2012, s. 157) Profese vyžaduje určité intelektové vlastnosti, dovednosti, schopnosti a převážně dlouhodobou specifickou přípravu. Od učitele je vyžadována odpovědnost, vysoká profesní motivace, sebeovládání, empatie a kreativní schopnosti (Kolař, 2012).

Osoba učitele je jeden z hlavních činitelů působícím na dítě ve vzdělávacím a výchovném procesu. Průběh jeho práce a výkonu závisí na mnoha faktorech, a to na sociální, legislativní, politických a další. Vališová a Kasíková (2007, s. 11) ve své knize Pedagogika pro učitele napsaly, že „způsob, jakým učitelé vykonávají své povolání, má výrazný podíl na formování lidských bytostí a na jejich individuální životní dráhy či existence.“ Proto by dle nich, aby mohl učitel správně vykonávat svou profesi, musí ovládat určité profesní znalosti a kompetence. Každý učitel musí před svým nástupem zvládat různé odborné složky přípravy. Mezi tyto složky patří například, pedagogicko-metodické složky, psychologické vzdělání a všeobecný kulturněpolitický rozhled.

2.1 Schopnosti, dovednosti a kompetence učitele

Pro studenty učitelství je důležité připravit se nejen po oborové stránce, ale také je nutné rozvinout své sociální dovednosti. Tyto **dovednosti** tvoří základ následné komunikace mezi žákem a učitelem, rodiči a učitelem, nebo učiteli navzájem. V jaké míře, ale pedagog tyto dovednosti ovládá a poté aplikuje, záleží na míře jejich profesního rozvoje.

Velice důležitá v profesi učitel je i **emocionální inteligence**. Učitel by měl mít schopnost empatie a být schopen vyjádřit své pocity. Je zde, ale důležité umět ovládat své nálady a nepřenášet své osobní problémy do výuky, a tak negativně ovlivnit její průběh. Soukromý život a profesní by měl být oddělen, což je pro mnoho jedinců složité. Učitel by měl být především odborník, který je dobře připraven napomoci k pozitivnímu formování osobnosti žáka a svým pedagogickým působením rozvíjet i jejich schopnosti. Mezi další důležité **schopnosti**, které by měl učitel ovládat je umět motivovat žáky k učení, udržet jejich pozornost a být objektivní v rámci hodnocení (Dytrtová, 2009).

Kompetence učitele je soubor dovedností, kterými by měl být učitel vybaven, tak aby mohl efektivně vykonávat svou profesi. Kompetence by se daly rozdělit na **osobní** a **profesní**. Osobní kompetence zahrnují sociální vnímání, tvořivost, zodpovědnost, schopnost práce v týmu a řešení problémů. Profesní kompetence se vztahují ke znalostem profese či učitelova předmětu a jeho výkonu. Patří zde například diagnostické a komunikační dovednosti. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129).

Spilková (2004, s. 25) chápe profesionální kompetence učitele jako „*komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, což zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky k úspěšnému vykonávání profese*“

Slavík a Siňor (1993, s. 156) vymezují kompetenci učitele jako „*připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“

Podle Vašutové (2004, s. 92) profesní kompetence učitele jsou vymezeny jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně.*“

Vašutová zároveň uvádí, že základy profesních kompetencí jsou položeny již v průběhu pedagogické praxe a poté se dále rozvíjejí s přibývajícím zkušenostmi a dalším vzděláním. **K Utváření profesních kompetencí** dochází v procesu **profesionalizace**. Tento proces je složen z praktické a teoretické přípravy v rámci přípravného vzdělávání a zkušeností získaných v praxi (v terénu). Proces je však ovlivněn i prostředím a změnám ve školství (Vašutová, 2007, s. 29).

Vašutová (2004, s. 106–110) kategorizovala jednotlivé profesní **kompetence učitele v podobně profesního standardu** do sedm oblastí a to;

Kompetence oborová / předmětová: Základem kompetence je vhodná hloubka a obsah znalostí daného předmětu a stupně vzdělání. Učitel by měl být schopen své poznatky převést do obsahu výuky předmětu, tak aby je žáci byli schopni pochopit. Učitel je schopen sloučit mezioborové poznatky a dokáže vyhledat a nadále zpracovat potřebné informace. Studijní disciplínou, která pod tuto kategorie spadá je například, obecná a oborová didaktika, pedagogická psychologie (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence didaktická a psychodidaktická: Učitel by měl ovládat strategie vyučování a umět používat vyučovací prostředky. Dané strategie dokáže spojit se znalostí sociálních a psychologických hledisek. Dovede využívat nástroje hodnocení žáka vzhledem k vývojovým zvláštnostem. Učitel zná vzdělávací program a podílí se na tvorbě školního vzdělávacího systému. Ke své výuce by měl umět používat informační a komunikační technologie, které mu slouží jako podpora v učení. Spadají zde disciplíny jako je např., vývojová a pedagogická psychologie, řízená pedagogická praxe (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Kompetence pedagogická: V této kompetenci je důležitá orientace v kontextu výchovy a vzdělávání. Na základě psychologických, sociálních a multikulturních hledisek učitel řídí proces výchovy, rozvíjí a podporuje individuální kvality žáků. Má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své práci. Pedagogika, psychologie sociologie výchovy a pedagogická praxe se řadí pod studijní obory patřící k této kompetenci. (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence diagnostická a intervenční: Učitel na základě individuálních zvláštností žáka operuje s prostředky pedagogické diagnostiky. Ve vyučovacím procesu pracuje, jak s žáky nadanými, tak znevýhodněnými. Měl by umět rozpoznat probíhající sociopatologické projevy a umět jim předcházet či je dokázat napravit. Studijní disciplíny patřící pod tuto kompetenci jsou například, pedagogická diagnostika, vývojová psychologie, patopsychologie a speciální pedagogika (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence sociální psychosociální a komunikativní: Předpokladem pro tuto kompetenci je umět ovládat prostředky socializace žáka a být schopen vytvořit příznivé prostředí a atmosféru ve třídě. Zařazuje se zde i dovednost řešit sociální situace, být schopen rozpoznat nevhodné chování a využít prostředky spojené s prevencí a regulací daného jevu. Do této kompetence patří studijní disciplíny jako je sociální psychologie, sociální pedagogika, sociální a pedagogická komunikace (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence manažerská a normativní: Obsah kompetence vyžaduje, aby měl vyučující přehled o normách a zákonech týkající se jeho povolání. Měl by správně vést administrativu, být schopen organizovat a řídit práci žáku ve školním prostředí, dovést vytvářet projekty a také se aktivně podílet na mimo výukových aktivitách. Disciplíny zahrnuté v této kompetenci jsou například, vzdělávací politika, řízená pedagogika a školní legislativa (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Kompetence profesně a osobnostně kultivující: Schopnost formulovat postoje a hodnotové žebříčky je jeden ze základů této kompetence. Důležitá je také reprezentace svého povolání na základě osvojených zásad profesní etiky. Dále by se zde mohla zařadit také sebereflexe a spolupráce s kolegy ve školním prostředí. Hlavní studijní disciplíny, které spadají pod tuto kompetenci jsou etika, filozofie výchovy a další společenskovední disciplíny (Dytrtová, Krhutová, 2009).

2.2 Vzhled přípravy učitele a její časová náročnost

Na začátku své profesní dráhy je důležité pro **začínající učitel věnovat více času přípravě**. Záleží, ale i na jejich pedagogickém stylu nebo přístupu, který budou využívat. Jsou učitelé, kteří se cítí jistější ve své roli jsou-li dobře dopředu připraveni na hodinu, na druhou stranu se najdou i takoví učitelé, kteří pocítují tlak s blížícím se začátkem hodiny, své přípravě proto nevěnují tolik pozornosti, anebo se na ni nedokážou plně soustředit (Podlahová, 2004).

Pro začínající učitele je však nutné, pokud se chtějí co nejvíce vyhnout možnému stresu a obavám, připravit se na vyučování předem, a to s dostatečnou časovou rezervou. Musí být flexibilní a do plánování investovat větší množství energie a času. Daný obsah, který naplánují by však měli umět přizpůsobit situaci ve třídě a pružně reagovat na změny, které mohou nastat v průběhu výuky. Často se stává, že to, co si učitel pro hodinu naplánoval je obtížnější, a proto musí výuku nakonec kompletně změnit. Tato situace je pravděpodobnější pro začínající učitele než pro zkušenější pedagogy, kteří pokud se do takové situace dostanou, dokážou ji adekvátně vyřešit (Podlahová, 2004).

Pro nezkušené učitele je právě přechod na neplánovanou činnost náročnější. Mnoho z nich se raději striktně drží původního plánu a až po získání více zkušeností přistoupí ke změně výuky. K plánování výuky je důležité znát, jaké vyučovací metody jsou k dispozici, jaké jsou výhody či nevýhody těchto metod, k jakému účelu mu mohou sloužit a jak jednotlivé metody pak použít v praxi (Petty, 1996). Při jejím plánování se pak učitel musí rozhodnout, kterou z těchto metod zvolí. Vybraná vyučující metoda by měla být adekvátní v souladu s obsahem hodiny – čeho chce učitel ve výuce dosáhnout. Vyučující metoda by mu také měla umožnit flexibilitu reagování. Nejeftivnější je metoda, kdy se žáci aktivně zapojí do výuky.

Celková příprava spojená z vyučováním je velice obsáhlá. Forma přípravy není stanovena, jelikož je na každém učiteli, jak se připraví. Ať už je to formou písemnou, prezentací nebo využitím techniky, důležitý je pak následný průběh a výsledky žáků. Čas vynaložený k přípravě na výuku je také zcela individuální a může být ovlivněn mnoha faktory.

Při přípravě na hodinu by učitel měl vycházet z platných učebních osnov popsaných v tematickém plánu. Z obsahové stránka by mělo být jasné, co učitel chce žáky naučit, jaké metody k tomu využije a jak pak následně chce ověřit nabyté znalosti žáků – jelikož důležité je žáky něco naučit, ne pouze odučit hodinu. Učitel by měl proto uvažovat o tom, jaké aktivity by v hodině žáci mohli dělat – je však pravdou, že učitel ve svých začátcích spíše přemýšlí o tom, jaké činnosti bude vykonávat on. Nakonec to poté dopadá tak, že žák je pouhým pasivním posluchačem, což může vést ke ztrátě jeho soustředěnosti a následně k slabým výsledkům. Důležitá je zde zpětná vazba, a to nejen pro žáky, ale i učitele, protože mu poskytne informace o tom, jak účinná byla jeho výuka a zda bylo jeho úsilí úspěšné (Podlahová, 2004).

2.3 Organizace výuky a učiva

Jednou z podstatných dovedností je umět rozdělit od sebe několik možných odlišných aspektů. Je důležité se rozhodnout, jaký postup probírání zvolit, tak aby byl logický, ucelený a co nejvíce pomohl žákům k učení. Uspokojení potřeb žáků je jeden z hlavních požadavků, proto daný předmět musí učitel plně ovládat a být schopen logicky seřadit témata v něm obsažená. Pro začínající učitele může být ze začátku tento postup náročný, ale s rozvojem jejich zkušenosti si začnou více věřit a budou si v tom jistější. S nabitými zkušenostmi pak lépe odhadují, jaký postup a tempo mohou v různých oblastech očekávat (Kyriacou, 2008).

3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE

Učitelství je velice specifická, dalo by se na ni proto nahlížet z více úhlů pohledu. Každý učitel by měl znát a rozumět vývojovým fázím své profese, jelikož tato znalost je jím nápomocná k předcházení možných nepříznivých jevů a ke zlepšení jejich efektivnosti v práci.

Pedagogický slovník definuje profesní dráhu jako „*objektivní průběh konkrétní vykonávané profesní činnosti během života člověka. Předchází jí vzdělávací dráha.*“⁴ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 222)

Vývoj profesní dráhy učitele je objasňován jako proces vázaný na životní cyklus. Tento proces lze rozložit do několika fází:

- volba učitelství profese,
- profesní start,
- profesní adaptace,
- profesní vzestup,
- profesní stabilizace (zkušený učitel),
- profesní konzervatismus (profesní vyhasínání).

S tímto dělením je spojená i odborná terminologie používající se k označení profesní fáze vývoje, ve které se učitel právě nachází. Patří zde termíny jako je: student učitelství, začínající učitel, učitel expert neboli zkušený učitel (Průcha, 1997, s. 198).

Profesní dráhou učitele se také zabývala Podlahová a Jůvová, které ji rozdělily do 6 etap a to: volba učitelství profese, pregraduální příprava učitelů – ta je více soustředěna na stránku akademickou než praktickou. Dále pak etapa profesního startu absolventa a po přibližně pěti letech etapa profesní adaptace. V neposlední řadě zde patří ještě etapa profesního vzestupu a stabilizace. Následně po 25-30 letech profese se učitel stává zkušeným pedagogem. U mnoha učitelů se také může v tomto období objevit syndrom vyhoření (vyhasínající učitel), což sebou nese zdravotní potíže (Podlahová, Jůvová a kol., 2012).

⁴ Průchod jedince různými stupni a druhy škol během jeho života.

3.1 Volba učitelské profese

Profese učitel je velice důležitá a významná pro společnost, a to pro svou dlouhou historii. S vývojem společnosti se zároveň vyvíjela a prohlubovala oblast vzdělávání. Učitelská profese je považována za náročnou, jelikož vyžaduje velké úsilí, čas, zodpovědnost, energie a rozvoj, jak po stránce profesní, tak osobní. Problematika učitelské profese již byla charakterizovaná na základě mnoha vědních oborů nebo disciplín a vymezena různými teoretickými přístupy. Jde ji zkoumat z hlediska psychologického, etického, administrativního nebo sociologického (Vašutová, 2004).

V České republice je studium učitelství realizováno na pedagogických fakultách, tak i na několika dalších, například na fakultách filozofických, ekonomických, přírodovědeckých nebo zemědělských. Se šetření R. Havlíka, které proběhlo roku 1995, se zjistilo, že zájem o studium na pedagogické fakultě je u mnoha studentů klamný. Co se týče motivace k práci učitele, ta se liší dle pohlaví a oborů (Průcha, 1997).

Ve volbě učitelské profese předcházejí motivy spojené se zkušenostmi, vzpomínkami a zážitky jedince. Rozhodnutí pro učitelskou profesi není jednorázový akt, ale vytváří se postupně v etapách. Gavora (2000) vymezil tyto etapy následovně: inspirace učitelstvím, vytvoření si role učitele, identifikace s danou rolí, prvotní vize učitelství, zpřesňování pod vlivem dalších zkušeností a jako poslední je rozhodnutí stát se učitelem. Volba učitelství je také velmi úzce spojena s motivací ke studiu, která je důležitá pro rozvoj učitelovi profesionality.

3.2 Profesní start neboli vstup do povolání

Tento proces se **odehrává ve všech typech profesích**. Je však velmi důležitou etapovou celé životní dráhy jedince, nejen té profesní. Vstupem do povolání se absolventovi otevírá období profesní orientace (Průcha, 1997).

Josef Alan (1989, s. 225) definoval profesní start jako „*konfrontaci dvou odlišně strukturovaných modelů pracovníka: první vychází z představy školy a druhý je založený na představě pracovní organizace. Jejich setkání je zdrojem častých deziluzí – obvykle na obou stranách a následné vzájemné adaptace.*“

Ve své knize *Etapy života očima sociologie* (1989), dále pak Alan charakterizoval pro etapu startu **tři druhy rozporů**, a to: rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi, rozpor osobnostních aspirací a zájmů organizace, rozpor aktuálního postavení a hodnocení perspektivy postavené před pracovníkem.

Pro **profesní start učitele** je charakteristické, že od prvního dne jeho nástupu přebírá všechny povinnosti již adaptovaného učitele. Má plnou odpovědnost za svou práci, kterou vykonává sám. Absolvent po nástupu do školního prostředí je definován jako začínající učitel. Délka období, označená jako začátečnická, je různá. Odborníci, zkoumající tuto tematiku, se na přesném období neshodli. Dle Šimoníka (1995), lze za začínajícího učitele označit jedince v prvním roce jeho působení. Naopak Podlahová (2004) období adaptace pro začínajícího učitele stanovila kolem pět let.

3.3 Profesní adaptace a vzestup

Roky adaptace jsou v profesi učitel nejdůležitější, a to převážně v oblasti postojů, hodnot a zkušeností. Tato etapa probíhá v prvních letech jejich učitelského působení, kdy si učitel utváří svůj profesní základ. V profesním vzestupu si učitel začíná více věřit a roste tím jeho sebevědomí, jak v teoretické, tak i praktické části. Je schopen se soustředit na dítě jako individuálního jedince. V této etapě si učitel dále pak **rozvíjí své schopnosti, znalosti a dovednost**.

3.4 Zkušený učitel (profesní stabilizace)

Období profesní stability je další etapou v profesní dráze. V periodizaci profesního vývoje učitelů není přesně stanoven přechod ze začínajícího učitele na učitele experta, avšak mnoho odborníků označuje pěti let jako nejvíce pravděpodobné rozmezí. V profesní stabilizaci se **pedagog stává expertem** a není nutné mu již poskytovat soustavnou odbornou pomoc. Zkušený učitel má již utvořen svůj styl práce, je psychicky odolný a dokáže řešit každodenní pedagogické situace sám. Tohoto období by učitel měl být poskytnut dostatečný prostor, čas a prostředky k jeho dalšímu profesnímu rozvoji. Zároveň se vstupem do tohoto období může být učitel zařazen do vyšší platové třídy (Průcha, 1997, s. 214-215).

3.5 Profesní konzervatismus (“vyhasínající“ učitel)

Poslední etapa ve vývoji profesní dráhy učitele se nazývá profesní vyhasínání. Profesionálové se vyznačují v této fázi charakteristikami, které souvisí se změnou hodnot, například: zvýšeným zájmem o výdělek, zvýšení důrazu na hodnoty zdraví a životní pohody, zároveň se také zvyšuje jejich zájem spojený s interpersonálními vztahy. V této fázi se může učitel také **uchylovat ke stagnaci a zaujímat negativní postoj** k dalšímu profesnímu rozvoji nebo vzdělávání. Cítí se nepotřebným, čímž se jeho profesní ambice snižují a může dojít v určitých případech k syndromu vyhoření. (Průcha, 1997, s. 224).

4 UČITEL NA ZAČÁTKU SVÉ PROFESNÍ DRÁHY

Příprava na každé povolání je složitý proces, po jehož dovršení mohou být na absolventa vysoké školy kladeny větší nároky, než je zvyklý ze svých studií, kde jeho příprava zaujímala spíše teoretický charakter, přičemž mu můžou pak chybět nezbytné profesní dovednosti. A tak je velice pravděpodobné, že po jeho nástupu se může potýkat s mnoha problémy, jak subjektivními, tak objektivními. Řešení těchto problémů je pak spojeno se začátečnickou nejistotou, pochybami, napětím, což může vést k omylům a chybám při snaze o jejich vyřešení (Šimoník, 1995, s. 8-9).

Mezi absolventy vysokých školy zaujímají začínající učitele specifické místo. Od nového učitele je hned po jeho nástupu očekáváno a požadováno plnění všech povinností příslušné učitelé bez ohledu na jeho délku dosavadní působnosti. V tomto se profese učitel liší od ostatní absolventských povolání, kdy se náročnost úkonů spojených s profesí postupně zvyšuje.

První školní rok se začínající učitel postupně adaptuje do chodu školy. V průběhu celého roku získává mladý učitel všechny potřebné informace spojené s rozsahem a obsahem své profese. Výstižnou charakteristiku této etapy podal Maksymilian Maciaszek (1969), kdy dle něj se v prvním roce profese kladou základy pedagogických zkušeností a dochází k obohacení o vlastní postřehy a přemýšlení, což může být počátek učitelského tvůrčího rozvoje. Toto období je nejintenzivnější. Probíhá v něm proces identifikace s životním povoláním. „*Plastická osobnost mladého učitele umožňuje pracovní adaptaci.*“ (Maciaszek, 1969, s. 223)

První rok profese je také **poznamenán konfrontací představy a ideálu začínajícího učitele s realitou** – jde zde především o **střet teorie a praxe**. Mladý učitel v tomto období srovnává své vzpomínky z pohledu studenta s perspektivou pedagoga. Nastup do povolání není jednorázový proces. Učitel se musí postupně zdokonalovat, jelikož do školní třídy nevstupuje jako hotový učitel. Prostředí a chod školy, do které nastoupil je pro něj novinkou a bude si muset zvyknout jak ně něj, tak i na možné nadcházející problémy a nepříjemnosti spojené se začátkem svého povolání (Ježek, 2012).

Nelze však tvrdit, že každý začínající učitel se bude potýkat s velkými problémy. Jsou i takoví, kteří už na začátku kariéry učí na velmi dobré úrovni. Mohlo by se říct, že to vše záleží i na jejich osobních vlastnostech a předpokladech spojenými s edukací. Je zde možnost hovořit o tzv. **individuálním pocitu nesnázi**, kdy tu stejnou situaci jeden pedagog považuje za snadnou a jiný za velmi obtížnou – jde tedy o zcela **subjektivní pocit** (Šimoník, 1995).

Jan Průcha ve své knize Moderní pedagogika (1997), vymezil **čtyři stádia profesní dráhy učitel** a to:

- **Student učitelství**
- **Začínající učitel** (profesní start) – toto období by se mohlo pohybovat **kolem 1-5 let** a je považováno za jedno z **nejobtížnějších** etap. Nový učitel se zde musí potýkat s kázní ve třídě, s problémy spojenými z udržení pozorností a motivací žáků, tak i jak jednat s jejich rodiči. V tomto období také **dochází ke střetu s realitou**, kdy porovnává svou školní praxi se skutečností.
- **Zkušený učitel** (profesní stabilizace) – tím se nový učitel stává po určité době, kdy už ovládá všechny potřebné kompetence spojené s jeho profesí.

Průcha také uvádí další typ, a to je **konzervativní** či **vyhasínající učitel**, ten je ohrožen syndromem vyhoření nebo možnými zdravotními problémy. Syndrom vyhoření (burnout syndrom) může nastat, pokud učitel nevidí žádné výsledky ze své práce, ztrácí o ní zájem a stává se pro něj spíše rutinou.

4.1 Začínající učitel

Pedagogický slovník definuje začínajícího učitele jako učitele „*který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 337)

Povolání učitele lze vykonávat až po získání adekvátního vysokoškolského vzdělání. Absolvent tohoto studia je začátečníkem ve své profesi a je tedy označován jako „začínající učitel“. Dle Šimoníka (1995, s. 9), je možno takto označit magisterského absolventa v prvním roce jeho pedagogického působení. V tomto období totiž nový učitel překonává rozdíly mezi teorií a praxí.

Naopak Podlahová (2004) zastává jiný názor ohledně délky období, ve kterém se mladý učitel adaptuje. Ve své knize První kroky učitele, definovala začínajícího pedagoga, jako nezralého, nezkušeného, naděje plného jedince, který dosud nezvládá všechny pracovní techniky. Podlahová tvrdí, že *„časové rozmezí začátečnictví nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech, obvykle se však stanovuje na období prvních pět let profesní praxe.“* (Podlahová, 2004, s. 15)

Každý začínající pedagog má určitou představu, jaký by měl učitel být. Tyto představy jsou důležité, vytvářejí si je na základě svých vlastních vzpomínek ze svých dnů, kdy oni sami byli žáky a také na základě znalostí získaných na vysoké škole. Informace, jsou ale v současné době na vysokých školách prezentovány spíše v rovině, jak by to mělo být, než jaká je realita (Podlahová, 2004, s. 46).

Velká část začínajících učitelů má obavy z něčeho, co může nastat a oni na to nebudou připraveni. Mnoho z nich se obává, že nebudou umět navázat kontakt se žáky. Což je většinou i spojeno s prvním dojmem. Učitel by se neměl snažit okamžitě získat oblibu od žáků, jelikož obliba nevznikne naráz, nýbrž se vytváří postupně. Důležité je se žákům představit a zároveň ukázat zájem o ně. I když je podstatné být přátelským, musí si učitel stále zachovat autoritu – hlubší a osobnější vztahy se budou pak budovat postupně. Také je zapotřebí žákům hned na začátku objasnit, jakým způsobem bude hodina probíhat a jaké požadavky budou na ně kladeny.

"...Nikdy nedostanete do rukou druhou šanci učinit první dojem. V první řadě musíte jednat. Snažte se působit sebevědomě a klidně. Postavení učitele pro vás znamená jisté povinnosti, z nichž ovšem plynou i určitá práva..." (Petty, 1996, s. 76)

Dále se začínající učitele obávají časového vytížení spojeného s výukou, že nestihnout látku probrat celou, následně je možné, že si nebude moci poradit v nadstandartní situaci, kdy mu bude mít například problém s technikou, neklid ve třídě apod., v této situaci je nutné zachovat chladnou hlavu a nenechat se ovládnout emocemi.

Vyskytují se zde také obavy spojené s objektivním hodnocením výkonu žáka. Zde je hlavní být vždy spravedlivý a správně odhadnout obtížnost kladeného dotazu, tak aby žák nebyl podceňován či přeceňován.

Patří zde i obavy spojené s pozorností žáka, nebo že žáci nepochopí učivo a nic se nenaučí. Také je možné, že žák zaskočí učitele s nepříjemnými otázkami, proto je dobré si s nimi hned na začátku stanovit určitá pravidla, která budou obě strany dodržovat.

Při nástupu se začínající učitel setkává s pracovní smlouvou, kterou je nutno uzavřít mezi zaměstnancem a zaměstnavatelem. Smlouva stanovuje druh a místo vykonávání práce, den nástupu, délku pracovní doby a platové podmínky. Pro začínajícího učitele je také důležité se prvně seznámit s obsahem vyučovacích předmětů uvedených ve školním dokumentu, tak aby byl schopen se v nich bez problému orientovat a dokázal dle nich připravit výuku.

Jako další se musí nový učitel seznámit se složeným rozvrhem hodin, důležité je by dokázal připravit kvalitní vyučování. Může se také stát, že bude mladý učitel nucen vyučovat předměty, které nepatří do jeho hlavní aprobace – nemá o nich tedy potřebné teoretické ani metodické znalosti a musí do přípravy vložit více energie a času. Začínající učitel se zároveň musí seznámit se školním programem, který je realizován v rámci dané školy. Méně významné, ale i tak důležité, je seznámení učitele s provozem školy, zde patří přehled o vybavení školy, jak vést nutnou administrativu a zjistit si, zda jsou ve třídě, ve které vyučuje, žáci s individuálními potřebami. (Podlahová, 2004)

4.2 Adaptace nového učitele ve školním prostředí

„Jako začínajícího učitele je možné označit pedagoga v prvním školním roce jeho působení. Školní rok představuje uzavřený celek, v jeho průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“ (Šimoník, 1995, s.9)

Adaptace na nové prostředí a edukační proces sebou může pro začínající učitele nést možné obtíže, spojené se střetem skutečnosti s jejich představami, které si vytváří před zahájením pracovního procesu. Práce učitele neobsahuje pouze běžné vyučování studentu, nýbrž mnoho dalších funkcí, se kterými musí být nový pedagog seznámen. K jeho úspěšné adaptaci je také zapotřebí, aby měl přístup ke všem potřebným pomůckám, a pokud nejsou k dispozici, tak by měl být informován, jakým způsobem je může získat.

4.3 Uvádějící učitel a jeho role

Na začátku by měl být pro každého nového učitel přidělen uvádějící učitel, který mu může pomoci se lépe začlenit. Tento pedagog je pro začínajícího učitele psychickou i odbornou oporou a omezí jeho možnou nejistotu na minimum. Uvádějící učitel by neměl být vnímat jako kontrolora nebo dozor. Většina uvádějících učitelů jsou začínajícímu pedagogovi přiděleni pouze proto, aby mu na začátku jeho profese pomohli lépe zvládnout adaptaci ve školním prostředí (Podlahová 2004, s. 31).

Pedagogický slovník definuje osobu uvádějícího učitele jako zkušeného učitel, který „*pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnání činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334)

Uvádějící učitel je definován, jako někdo, kdo má již zkušenosti a má začínajícímu učiteli pomoci v začátcích jeho profese (Průcha, Walterová a Mareš, 2009). Měl být zodpovědný, spolehlivý, odborně zdatný a empatický vůči novému kolegovi. Jeho hlavní činností je začínajícímu učitele co nejefektivněji pomoci překonat možné počáteční těžkosti a poradit mu, pokud to bude nutné (Šimoník 1995).

Jednou z hlavních oblastí, kde uvádějící učitel může novému pomoci je **seznámení s provozem školy** – zde patří například informace o materiálech, různé zvláštnosti vyplývající z typu školy, jak vést nezbytnou dokumentaci a administrativu školy nebo organizační povinnosti (Podlahová, 2004).

Další oblast, ve které může nováčkovi uvádějící učitel být oporou je **příprava a realizace výuky** – k tomuto se řadí např. sestavení tematických plánů, kurikulum, seznámení s osnovami, učebním plánem nebo standardy.

Uvádějící učitel zároveň pak může začínajícímu pedagogovi pomoci v případě, že získá funkci **třídního učitele**, poté je potřeba ho **seznámit s povinnostmi a činnostmi**, které tuto funkci obnášejí, patří zde například oblast aplikace povinností a činností třídního učitele nebo širší informace spojené s problematikou výchovy. jako poslední oblasti, se kterými uvádějící učitel mladému napomáhá je **rozvíjení vztahů s rodiči a ostatních okolnostech spojenými s provozem školy** (Podlahová, 2004).

Kromě těchto oblastí, ve kterých uvádějící učitel může pomoci, zde také patří **formy spolupráce**. V nich jde o různé hospitace a jejich následné rozbory, pravidelné konzultace, nebo s účastní na metodických akcích školy. Začínající učitel se také může dostat do mnoho náročných a nečekaných situací, na které ho uvádějící učitel nemůže zcela připravit, v těchto případech by měl být k dispozici a společně s ním problém prodiskutovat a pokusit se najít vhodné řešení (Podlahová, 2004).

V české republice přidělení uvádějícího učitele není již samozřejmost, nýbrž jednotlivé školy se sami rozhodnou, zda jej přidělí nebo ne.

5 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

Obecně většina potencionálních problémů začínajících učitelů se týká především **záležitostí organizačních, výukových, materiálních nebo sociálních**. Nový učitel se potýká s problémy spojenými s hodnocením žáků, udržení jejich pozornosti a kázně, jednáním s rodiči, orientace v osnovách, administrativou či řešením výchovných.

Dle výzkumného šetření Šimoníka (1995), bylo zjištěno, že právě udržení žákovi pozornosti a udržení kázně patří k hlavním problémům začínajícího učitele. Mezi méně závažnější problémy patří podle tohoto výzkumu například, vedení schůzek, individuální jednání s rodiči nebo se žáky, správná formulace kladených otázek a vedení pedagogické dokumentace. Začínající učitele naopak nemají problém např., s vysvětlením látky, využitím výukových pomůcek, sestavením obsahu hodiny a se spoluprací s ostatními pedagogy.

Další výzkum zaměřený na identifikaci problému nových učitelů se soustředila i M. Píšová. Z výsledků šetření bylo zjištěno, že začínající učitelé mají převážně problém s dlouhodobým plánováním. K méně závažným problémům podle výzkumu patří například, nevhodná volba didaktické metody a postupu, aktivizace žáků a udržení jejich kázně během vyučování (Píšová, 1999).

K častým problémům, se kterými se v začátcích profese mnoho učitelů může setkat patří ještě problém s dojížděním. To úskalí sice není výchovně-vzdělávací činností, ale přesto se odráží v jeho adaptaci a pracovních výsledcích. Práce učitele je také ovlivněna výši jeho pracovního úvazku, mimo vyučovacími povinnostmi a přiřazenými vyučoványi předměty. Pokud je nový učitel pověřen výukou předmětu, který není jeho aprobací, tak se mohou jeho nástupní problémy zvýšit (Šimoník, 1995, s. 17-19).

5.1 Problémy spjaté s vyučovacím procesem

Problémy spjaté s výukou převážně **souvisí s pedagogickými dovednostmi** začínajícího učitele. Tyto dovednosti jsou součástí profesní kompetence, které učitel získá během přípravy a vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Pedagogické dovednosti jsou dle Dytrtové a Krhutové (2009, s. 46) definovány jako „*účelná a cílená činnost učitele, která je zaměřena na řešení pedagogických situací*“. Dovednosti pak dále rozdělují do čtyř skupin, a to:

- **Dovednosti týkající se plánování a přípravy na vyučování**

Tato skupina obsahuje převážně dovednost formulace výchovně-vzdělávacího cíle, rozvržení času, formulace úloh a otázek kladených žákovi, volba cílového postupu a vhodných vyučovacích metod, kterými chce učitel dosáhnout stanovených cílů.

- **Organizace a realizace vyučování**

Zde se řadí dovednost spojená s pedagogickou komunikací, motivací a aktivizací žáka. Udržení jeho pozornosti a kázně během vyučování.

- **Diagnóza a hodnocení výkonu žáka**

Obsahem této skupiny je učitelova dovednost klást a správně formulovat otázky a testy, být schopen spravedlivě hodnotit výkon žáka a umět využít různé druhy hodnocení.

- **Sebehodnocení učitele (sebereflexe)**

Nejvíce důležitá je zde schopnost sebereflexe a dovednost hledat řešení pro zlepšení současného stavu svých postupů.

(Dytrtové a Krhutové, 2009, s. 46-47)

Mezi možné výukové problémy lze také zařadit **nekázeň žáků** a **problém s autoritou**. Co se týče kázně, zde patří projevy jako je mluvení a povídání bez vyvolání, nevěnování pozornosti vyučujícímu, hlučnost, vstávání z místa bez dovolení, neplnění zadaných úkolů a rušení ostatních žáků. Učitel může těmto projevům předcházet, pokud bude dokonale ovládat svůj obor, vytvoří dobré podmínky pro výuku a příjemné třídní klíma, bude vyučovat zajímavými metodami, tak aby žáka motivoval a zapojil do výuky. Důležité je také si na začátku hodiny se žáky promluvit a stanovit si určitá pravidla (Podlahová, Jůvová a kol., 2012)

Problém spojený s autoritou, může spočívat v jednání učitele. Vašutová (2007) rozlišuje dvě formy autority. První je **autorita formální**, ta „*vyplývá charakteru profese, která zahrnuje řízení, kontrolu a hodnocení a také zodpovědnost. Je garantována prostřednictvím pracovního řádu učitelů vymezující pracovní povinnosti a míru zodpovědnosti, dále školního řádu, který stanoví pravidla školního chování žáků a sankce proti jeho porušení, klasifikačního řádu a hierarchii vztahů nadřízený a podřízený.*“ (Vašutová, 2007, s. 44-45)

Jako druhou formu autority Vašutová zmiňuje **autoritu přirozenou**. Tuto autoritu si učitel musí získat sám, přirozenou cestou a svým vlastním úsilím. Je založena na dobrých zkušenostech a přesvědčeních daného jedince (Vašutová, 2007).

5.2 Stres a učitel

Obecně se stres dá definovat jako druh psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž (Pedagogický slovník, 1995). Stres se může lišit dle povahy dané osoby. Nejzávažnější stresory jsou nečekané situace. Může také dojít k **chronickému stresu**, který se objeví při opakovaných nepříjemných situacích, které běžně prožíváme. Další stresory jsou například myšlenkové, ty jsou spojeny s emocionálními vzory osvojenými z dětství. Z toho, jak řešíme úkoly pak vychází stresory úkolové a v poslední řadě zde patří fyzické stresory, které jsou vnímány jako nadměrné požadavky (Bártová, 2011).

Stresory mohou, ale také být jen nedostatek potravy či osobního prostoru nebo z pocitu útlaku. Pokud nedojde k vypořádání dané stresové situace v prvotních fázích, což je fáze poplachu a odporu, může dojít k zhroucení přizpůsobovacímu systému a organismus se dostane do stavu vyčerpání (Hennig, Keller, 2004, s. 15).

Práce učitele je velice náročná na psychiku a stres je definitivně součástí výkonu dané profese. **Zdrojem stresu v povolání učitel** jsou například změny vzdělávacích projektů a organizace školy, nepříjemné pracovní podmínky, časový nátlak na učitele, konflikt v kolektivu, špatná organizace práce, kladení nadměrných požadavků a znalostí na pedagoga.

Další zdroj, který přispívá k stresovým situacím v učitelské profesi je konflikt role. Od učitele je předpokládáno, že zaujme rádcovskou roli pro své žáky, ale také musí ve třídě udržovat pořádek a kázeň, to vyžaduje, aby byl více tvrdý a rázný. Dle Bartové (2011), si konflikty a vnitřní stres pedagog občas vytvoří v sobě sám, a to například nejistotou související s autoritou a respektem žáka.

Problémy také často vychází ze špatného kolektivu, kdy učitele mohou mezi sebou soupeřit a navzájem si nepomáhají. Pokud je učitel vystavován stresu dlouhodobě, může se u něj projevit syndrom vyhoření.

5.2.1 Příčiny učitelského stresu

Příčiny, které způsobují stres a zátěž v pedagogické profesi by se daly rozlišit do čtyř kategorií. Zaprvé **individuální psychické příčiny**, zde se řadí například negativní myšlení a perfekcionalismus. Druhá kategorie jsou **individuální fyzické příčiny**, které obsahují nedostatek odolnosti a nezdravý způsob života. Do třetí kategorie spadají **instituční příčiny**, ty jsou spojeny s administrativními zásahy, vysokým počtem problémových žáků ve třídě a časové vypětí. Jako poslední čtvrtou kategorie jsou **společenské příčiny**, kdy veřejnost může učitele činit zodpovědným za chyby ve výchově dítěte, špatné společenské hodnocení a negativní pohled společnosti na učitele (Švingalová, 2006).

5.3 Zvládání stresových a zátěžových situací

Zvládání stresu není vždy jednoduché. Stres je úzce spjat s **duševní hygienou**, ta ovlivňuje zdravý životní styl člověka. Je důležité znát sám sebe – umět se sám ze sebou ztotožnit, zároveň tak i s institucemi do kterých patříme a uvědomit si, že my ovlivňujeme události ve svém životě a okolí. Tyto nové události však nejsou hrozbou, ale novou výzvou k osobnímu rozvoji.

Jak se stres projeví a v jaké míře záleží na charakteru a odolnosti člověka. **Odolnost** je charakterizována jako fyzická schopnost a dispozice jedince. Dle toho, jak je člověk odolný, je pak určena intenzita možné zátěže a jak se s tím následně jedinec vypořádá (Průcha, 2002, s. 71).

Jednou z dobrých technik nebo také strategií je “**coping strategy**“ – **zvládací strategie**, která je důležitým nástrojem ke zvládnutí stresových situací. Existuje mnoho kategorií copingové strategie. První z uznávaných strategií zvládnutí je zaměřená na **problém** (problémově orientovaná), kdy je nejdůležitější si prvně vymezit problém, najít alternativní řešení a posléze ho realizovat. Jako druhé je zde zaměřeno na **emoce a obranný mechanismus** (emocionálně orientované zvládnutí), použití je vždy v případě, pokud je problém neovlivnitelný a v poslední řadě **únik**. Tyto kategorizace vycházejí z dělení strategie Folkmanové a Lazaruse.

Jako další bychom mohli ještě zmínit dělení dle **Antovského** (1985), ten rozlišoval strategie na **tři komponenty**, a to **racionalitu**, která spojena s objektivním a kognitivním hodnocením stresoru, **flexibilitu**, ta záleží na různých zvládacích strategiích a **prozíravost**, kde patří schopnost předvídat možné následky copingových strategií a očekávaných výsledků (Pelcák, 2015).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 ZHODNOCENÍ AKTUALNÍHO STAVU PROBLEMATIKY

Problematikou spojenou s osobností začínajícího učitele jeho obavami a adaptací ve školním prostředí se již zabývala řada autorů a studentů vysokých škol. Například ve roce 2018 se *začínajícími učiteli* zabývala studentka Pedagogické fakulty na katedře Ústavní pedagogiky a sociálních studií Univerzity Palackého v Olomouci. Píše zde, že začínajícího učitele lze definovat jako učitele na začátku své profese. Dle jejího názoru „*mezi základní věci, s kterými se začínající učitel musí na začátku své praxe vyrovnat, můžeme zařadit: začlenění do kolektivu pedagogů; fungování školy učitelské kompetence; informační systém školy; školní řád; komunikace se žáky, kolegy, rodiči; uvědomění si vlastní autority; činnosti nad rámec výchovně vzdělávacího procesu; školní akce; kniha úrazů; dokumentace školy aj. Všechny tyto problémy, jak objektivního, tak i subjektivního charakter jsou problémy, se kterými se setkává každý absolvent, a které musí řešit.*“ (Šprtová, 2018, s. 11)

Cílem její diplomové práce bylo zjistit jaké oblasti jsou pro začínající učitele obtížné a v čem pochybují. Svým výzkumem posléze zjistila, že hlavní obtíže pro začínajícího učitele jsou převážně způsobovány nedostatkem odborných předmětových dovedností a pedagogickými vědomostmi, špatnými vztahy s žáky a komunikačními schopnostmi, tak i charakterem a osobnostními rysy jedince.

Podobné téma si také zvolila studentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně v roce 2013. Kde její hlavním cílem diplomové práce bylo identifikovat klíčové problémy začínajícího učitele. Uvádí, že se „*problémy začínajících učitelů týkají především výukových, sociálních, organizačních a materiálních záležitostí.*“ (Pinková, 2013, s. 18) Z výsledků jejího výzkumu bylo zjištěno, že začínajícím učitelům přijdou činnosti spojené s výukou obtížnější, než činnosti oblasti organizační nebo sociální. Naopak, co začínající učitelé nepovažují za velice obtížné zde například patří činnosti spojené s chováním a kázní žáka. V závěru práce studentka také uvedla, že začínající učitelé vnímají jako nejvíce problematickou práci s neprospívajícími žáky a se žáky se speciálními potřebami.

Jako další se podobnou problematikou zabývala studentka Pedagogické fakulty Masarykovi univerzity v Brně v roce 2020. Cílem její práce bylo zjistit čeho se začínající učitelé obávají na začátku své kariéry a jaké strategie využívají pro boj s jejich obavami. Z výzkumu práce bylo zjištěno, že se začínající učitelé obávají především navázání kontaktu s žákem, svými kolegy a rodiči žáků. Mají problém udržet si správně nastavené hranice autority. Zároveň tak nevědí moc jak se adekvátně zachovat v nečekaných zátěžových situacích, kterými jsou vystaveny.

Odborná literatura zabývající se touto problematikou je například kniha prof. Oldřicha Šimoníka, *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Ve své publikaci Šimoník definoval pojem začínající učitel. Zároveň se soustředil na jeho proces adaptace ve školním prostředí a možné problémy, které mohou začínajícího učitele na začátku profesní dráhy potkat. Dle Šimoníka (1995), lze za začínající učitel označit učitele v prvním roce jeho působení. V tomto období se začínající učitel začleňuje do kolektivu, jehož věková hranice je velice odlišná. Šimoník také uvádí, že začínající učitel bývá na začátku své profese vybaven dobře teoreticky, ale v oblasti dovedností má značné nedostatky.

Mezi další odborné literatury zkoumající podobný problém patří kniha Libuše Podlahové, *První kroky učitele*. Podlahová (2004) definovala začínajícího učitele jako mladého, nezkušeného, nezralého. Začínající učitel ještě neovládá všechny pracovní techniky a postupy. „*V podstatě je začínajíc učitel ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilosti, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ (Podlahová, 2004, s. 14)

6.1 Vymezení výzkumného problému

Hendl (2006, s. 19) definuje výzkum jako „*systematické zkoumání přírodních nebo sociálních jevů s cílem získat poznatky, jež popisují a vysvětlují svět kolem nás.*“ Výzkumy lze charakterizovat pěti základními faktory, kterými by se každé šetření měl řídit, a to:

- systematicčnost;
- kritická analýza;
- proces shromažďování dat;
- zvyšování znalostí;
- syntéze dosavadních znalostí.

Toto **výzkumné šetření** navazuje na část teoretickou. Ke zkoumání bude v praktické části této práce využit kvalitativní výzkum, který se bude opírat o sběr dat pomocí rozhovorů se začínajícími učiteli.

V první části výzkumu dochází ke sběru dat prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru se začínajícími učiteli. Druhá část výzkumu je tvořena danými rozhovory s předem přípravnými otázkami. Třetí část obsahuje analýzu a interpretaci výsledků z rozhovorů dotazovaných.

6.2 Výzkumný problém a cíle

Osobnost začínajícího učitele je postupně utvářena, alespoň po dobu prvních pár let, kdy se nový učitel adaptuje ve školním vzdělávacím procesu. Po dobu jeho adaptace se absolvent může potkat z řadou problémů spojených s vyučovacím procesem a celkovou adaptací ve školním prostředí. Začínající učitel se v prvních letech svého působení proto snaží najít svůj styl, co pro něj nejvíce ve vzdělávacím procesu funguje a jak chce být prezentován.

Hlavním cílem práce je popsat osobnost začínajícího učitele. Dalším cílem je identifikovat možné problémy a chyby v průběhu adaptačního období začínajícího učitele. **Dílčím cílem práce** je zjistit příčiny možných problémových situací u začínajících učitelů a objasnit jakým způsobem jsou tyto problémy řešeny. Další dílčím cílem je vymezit představy a obavy začínajícího učitele, tak i objasnit, jaké vlastnosti a profesní dovednosti by měl zaujímat.

6.3 Vymezení výzkumného souboru

Pozornost je ve výzkumu soustředěna převážně na absolventy pedagogické fakulty, kteří započali pracovat ve školním prostředí. Dotazovaní pro účel výzkumu musejí spadat do kategorie začátečníku, kdy období jejich profese nepřekročilo maximálně 5 let. Dále musejí být tito začínající učitele aktivně praktikující, nehledě na to, jaký obor vyučují.

6.4 Výzkumné otázky

1. Jak probíhá adaptace začínajícího učitele ve školním prostředí?
2. S jakými problémy se potýkají začínající učitelé na začátku své kariéry?
3. Jaké jsou nejčastější příčiny vzniku problémových a zátěžových situací začínajícího učitel?
4. Jak si začínající učitel poradí s možnými problémovými situacemi?
5. Jaké chyby spojené se začátkem profese vnímají učitelé jako nejčastější?
6. Jaké obavy a představy měli začínající učitelé před vstupem do edukačního procesu?
7. Jaké osobnostní vlastnosti a dovednosti by měl mít začínající učitel?

6.5 Předpoklady

1. V adaptačním procesu se začínající učitel seznamuje s provozem školy, administrativou a obsahem jejich vyučovacích předmětů.
2. Začínající učitelé mají po nástupu problém s udržení pořádku ve třídě, organizačními záležitostmi a orientací v osnovách.
3. Začínající učitel se dostává do problémových situací z důvodu špatné orientace ve školním systému nebo neznalostí administrativy.
4. S problémovými situacemi si začínající učitel může pomoci dle svých teoretických znalostí nebo mu vypomůže jeho přidělený uvádějící učitel.
5. Nejčastější chyba začínajícího učitel je snaha zaimponovat do jedné hodiny spoustu činností a úkolů, které není možné všechny během vyučování stihnout.
6. Mnoho začínajících učitelů se obává, že nebudou schopni navázat kontakt s žákem nebo nestihnout probrat celou látku.
7. Začínající učitel by měl být schopen motivovat žáky, umět správně formulovat otázky a být schopen sebereflexe.

6.6 Metoda zpracování a postup při sběru dat

Ke sběru dat byl použit nástroj **kvalitativního výzkumu**. Tento výzkum je definován dle metodologa Creswella jako „*proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“ (Hendl, 2005, s. 50) Podstatné je vždy zmínit, jak a za jakým účelem byla data kvalitativního výzkumu získaná.

Hlavní složkou kvalitativního výzkumu jsou údaje, které pochází z mnoha zdrojů. Nejčastěji jsou však údaje z rozhovorů a pozorování. Druhá složka kvalitativního výzkumu jsou interpretované a analytické postupy, které pomáhají ke tvorbě závěrů a teorií. Oba tyto postupy pak obsahují techniky shrnutí údajů – jde zde o proces, který se nazývá kódování. Tento proces se odlišuje typem cílů badatele a množstvím jeho zkušeností. Třetí složkou kvalitativního výzkumu jsou ústní a písemné zprávy. Ty jsou buď publikované na konferencích, v teoriích nebo ve vědeckých časopisech. Forma těchto zpráv závisí na posluchači, vlastnostech teorií a prezentovaných závěrů badatele (Strauss, Corbin, 1999).

Maňák a Švec (2004), zařazují do tohoto výzkumu „*analýzu případů; analýzu dokumentů; výzkum jednání; terénní výzkum, kvalitativní experiment.*“ A jako hlavní postupy k získávání dat uvádějí například: „*rozhovor orientovaný na problém, narativní rozhovor, skupinová diskuse, zúčastněné pozorování.*“ (Maňák, Švec, 2004, s. 25-26)

Výsledky kvalitativního výzkumu mohou sloužit například k vývoji určitého pojetí, k hodnocení projektů nebo jako pomůcka pro praktikanty (Strauss, Corbin, 1999).

Pro sběr dat byl pro tento kvalitativním výzkum zvolen polostrukturovaný **rozhovor**. Tento postup zkoumání je založen na pokládání otázek dané osobě s cílem získat určité hlubší pochopení události, které jsou pro členy charakteristické skupiny časté (Švaříček, Šedřová, 2014).viz

Jak již bylo řečeno, **záměrem rozhovoru** bylo získat detailní a komplexní informace, ze kterých je možno určit problematiku zkoumaného jevu. Rozhovor je složen z 10 otevřených otázek, které byly položeny 6 respondentům.

V následující tabulce budou zmíněny základní informace o respondentech. Jejich přesná jména však nebudou uvedeny, pouze pseudonymy.

Tabulka 1: Základní informace o respondentech

Respondent	Pohlaví respondenta	Délka pedagog. Praxe	Typ školy	Aprobace
Katka	žena	4 roky	ZŠ	Přírodověda – Zeměpis
Andrea	žena	2 roky	ZŠ	Český jazyk – Občanská výchova
Markéta	žena	3 roky	ZŠ	Chemie
Petra	žena	2 roky	ZŠ	Dějepis
Karolína	žena	2 roky	ZŠ	Anglický jazyk
Pavel	muž	3 roky	SŠ	Anglický jazyk

(zdroj: vlastní)

Respondentům byly pokládány předem připravené otázky. Pořadí otázek nebylo nijak změněno. Odpovědi dotazovaných byli po souhlasu respondentů zaznamenané pomocí rekordéru a poté přepsány.

Podmínky pro rozhovory byli všechny stejné. Jejich délka se však lišila podle sdílnosti respondenta. Zúčastnilo se celkem šest začínajících učitelů s délkou rozmezí praxe mezi jedním rokem až pěti let. Každý z rozhovorů probíhal odděleně a dotazovaní byli dopředu seznámeni s obsahem výzkumu a jeho cílem. Na začátku respondenti uvedli délku své praxe, typ školy a aprobaci. (viz. *Tabulka 1. Základní informace o respondentech.*)

6.7 Otázky k rozhovoru

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?
2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?
3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?
4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?
5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obával/a?
6. Jaké byly Vaše očekávání před vstupem do školy a jak se odlišovaly od reality?
7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musel/a potýkat?
8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupoval/a při jeho řešení?
9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sám/a setkal/a v průběhu Vašeho dosavadního působení?
10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

7 ANALÝZA DAT

Jedním z hlavních rysů kvalitativního výzkumu je analýza dat. Za pomoci kvalitativního přístupu je možné získat větší množství dat s hlubším porozuměním (Švaříček, Šedřová, 2014). K analýze výsledků výzkumu je využita **metoda zakotvené teorie**, která by se dala definovat jako „*obecná metodologie analýzy sběrem dat, která využívá spojená se systematicky aplikovaný soubor metod, aby vytvořila induktivní teorii o určité předmětné oblasti.*“ (Glaser, 1992, s. 16)

Tato metoda je **nejrozšířenější přístup kvalitativního výzkumu**. Je induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje a poskytuje relativně pevnou strukturu. U tohoto přístupu je nutné dodržovat srozumitelnost, smysluplnost a systematický postup. Teorie je založena na pozorování a vnímání společenského prostředí. Mimo jiné je metoda vhodná pro komplexní multidisciplinární výzkumy (Strauss, Corbin, 1999). **Jejím cílem** je vytvoření věrné odpovídající teorie zkoumané oblasti. Výzkumné otázky v zakotvenou teorii se musí vztahovat k základním sociálním procesům utvářející lidské jednání. Jde zde hlavně o otázky nebo výroky napomáhající k hloubkovému proniknutí do zkoumaného jevu. Sběr dat v metodě zakotvené teorie probíhá pomocí rozhovoru, interakcí v sociálním prostředí nebo pozorováním. Během procesu sběru dat se hledají klíčové pojmy. Tyto klíčové pojmy se pak následně popisují a vysvětlí se jejich vzájemné vztahy.

7.1.1 Kódování a jeho typy

Analýza dat pak probíhá pomocí kódování, a to podle **kódování otevřeného, selektivního a axiálního**. Otevřené kódování patří mezi nejjednodušší, jedná se zde o tematickou analýzu naopak kódování selektivní je nejtěžší a jeho proces vede k vytváření teoretických konceptů (Hendl, 2005).

Otevřené kódování je základní analytický krok v třídění a přiřazování jednotlivých pojmů a kategorií. Otevřené kódování lze využít různým způsobem. Je možno kódovat slovo po slovu, podle odstavců, nebo podle celých textů. Cílem je rozložit a následně složit určité informace na části, které se následně srovnávají. (Hendl, 2005)

Kódování axiální následuje po otevřeném kódování a spočívá v uspořádání dat a k vytvoření vztahů mezi různými kategoriemi. Toto kódování se více zaměřuje na objevení a rozvinutí již utříděných kategorií.

Selektivní kódování je založeno na výběru hlavní kategorie. Jeho základem je kódování axiální. V selektivním kódování výzkumník provádí porovnání a hledá vzájemné vztahy. Tyto vztahy se pak ověřují (Strauss, Corbin, 1999).

7.2 Proces analýzy dat

Celý proces analýzy dat začal poslechem rozhovorů a následně pak došlo k jejich transkripci. Záznam byl dále podroben analýze za pomoci **otevřenému kódování**. Daný přepsaný text byl nadále rozdělen na jednotky podle vzájemné souvislosti kladených otázek. (viz. Příloha I. Proces otevřeného kódování)

K vzniklým jednotkám textu se přidělily kódy, ty se seskupily podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti a vytvořily se **kategorie výzkumu**.

Z práce se získalo **18 kódů**, ty se pak často opakovaly. Tyto kódy byly seskupeny podle své podobnosti a vytvořilo se **5 hlavních kategorií**.

Tabulka 1. Kategorizace kódů:

KÓDY	HLAVNÍ KATEGORIE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>strach z neúspěchu v interakci s žákem</i> • <i>přijetí do kolektivu</i> • <i>zvolení nesprávných metod a strategií</i> • <i>obavy z administrativního selhání</i> 	POČÁTEČNÍ OBAVY
<ul style="list-style-type: none"> • <i>časová náročnost</i> • <i>nedostatečná příprava</i> 	OČEKÁVÁNÍ VS. REALITA
<ul style="list-style-type: none"> • <i>odborná pomoc v adaptaci</i> • <i>příjemné školní klíma a kolektiv</i> • <i>nedostatek zkušeností</i> 	ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE
<ul style="list-style-type: none"> • <i>špatná orientace a práce se školními dokumenty</i> • <i>nízká autorita učitele</i> • <i>nadměrně přátelský přístup</i> • <i>nedostatečná příprava na vyučování</i> 	PROBLÉMY A CHYBY
<ul style="list-style-type: none"> • <i>přirozená autorita učitele</i> • <i>empatie a kreativita</i> • <i>spravedlivé jednání</i> • <i>motivace a improvizace</i> • <i>učitel extrovert</i> 	VLASTNOSTI A DOVEDNOSTI ÚSPĚŠNÉHO UČITELE

(zdroj: vlastní)

7.3 Výzkumné kategorie

Tato podkapitola se bude věnovat kategoriím výzkumu a vztahy mezi nimi. Tyto kategorie se vytvořily při zpracování dat získaných z rozhovorů. Text z těchto rozhovorů byl rozdělen na jednotky a poté k nim byly přiděleny kódy. Sdružením daných kódů vzniklo **pět kategorií**, které jsou následně jednoduše popsány.

Jedná se o kategorii: Počáteční obavy, Očekávání vs. realita, Adaptace začínajícího učitele, Problémy a chyby, Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitele.

První kategorie je uvedena jako **Počáteční obavy**, kde jsou objasněny možné obavy spojené se začátkem učitelovi profese.

Druhá kategorie s názvem **Očekávání vs. realita**, se soustřeďuje na problematiku spojenou se střetem očekávání začínajícího učitele a reality. Tato kategorie poukazuje na to, jak odlišné mohou být očekávání od reality.

Třetí kategorie **Adaptace začínajícího učitele** se věnuje problémům spojeným s adaptačním procesem. Rovněž věnuje pozornost tomu, zda byl začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel nebo ne. Jestli mu byla poskytnuta pomoc od kolegu či ji hledal jinde, a to v podobě odborné literatury nebo článků.

Čtvrtá kategorie **Problémy a chyby** se zabývá nadstandartní situací a problémy spojenými s adaptací v profesi. Pozornost je zde také věnována chybám spojenými se začátky učitele.

Poslední kategorie se nazývá **Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitele** věnuje se tomu, jaké vlastnosti jsou pro učitele vhodné a jaké dovednosti by měl učitel zaujímat, tak aby byl úspěšný ve své profesi.

Tabulka 2. Kategorie výzkumu, 1. část

JMÉNO KATEGORIE	SPECIFIKACE KATEGORIE	PŘÍKLAD OTÁZKY	PŘÍKLAD ODPOVĚDI UČITELŮ
Počáteční obavy	Obavy spojené se začátkem profese, které ovlivnili začínajícího učitele.	Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obával/a?	<i>„Nejspíš z toho, jak mě přijmou žáci a rodiče. Jsem totiž mladší než oni, tak jsem se bála, že na mě budou pohlížet, tak že nemám naprosto žádné zkušenosti.“</i>
Očekávání vs. realita	Vztah mezi očekáváním a realitou. Jaké očekávání začínající učitelé měli před vstupem do školy. A jak se vyrovnali s možnými odlišnostmi.	Jaké byly Vaše očekávání před vstupem do školy a jak se odlišovaly od reality?	<i>„Převážně jsem mé očekávání lišilo v individualizaci výuky. Snažila jsem se výuku připravit, tak aby byla vhodná pro každého žáka, protože každé dítě je individuální, ale ne vždy to šlo,“</i>
Adaptace začínajícího učitele	Adaptační proces začínajícího učitele. Jak probíhal, zda jim byl přidělen uvádějící učitel nebo mu byla poskytnuta pomoc od kolegů.	Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?	<i>„Na začátku mi byl uvádějící učitel, který mi pomohl dle potřeby. Byl jsem proveden školou. Dozvěděl jsem se kde, co najdu. Také jsem byl na začátku seznámen i s školními dokumenty a administrativou.“</i>

(zdroj: vlastní)

Tabulka 3. Kategorie výzkumu, 2. část

JMÉNO KATEGORIE	SPECIFIKACE KATEGORIE	PŘÍKLAD OTÁZKY	PŘÍKLAD ODPOVĚDI UČITELŮ
Problémy a chyby	Možné problémy a chyby, se kterými si začínající učitel potýká. Problémy s kázní, administrativou, přípravou na hodinu. Chyby spojené například s nedostatečnou autoritou nebo špatnou přípravou.	Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musel/a potýkat?	<i>„V mém případě to byl převážně problém spojen s administrativou a školními dokumenty. Trvalo mi delší dobu, než jsem se v nich dokázala plně orientovat.“</i>
Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitele	Vymezení toho, jaký by měl být učitel, tak aby byl úspěšný. Jeho vlastnosti a dovednosti potřebné k efektivní práci.	Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?	<i>„Spolehlivý, chápavý, ale spravedlivý, měl by dokázat udržet ve třídě kázeň, měl by dokázat naučit učivo, neměl by být nudný.“</i>

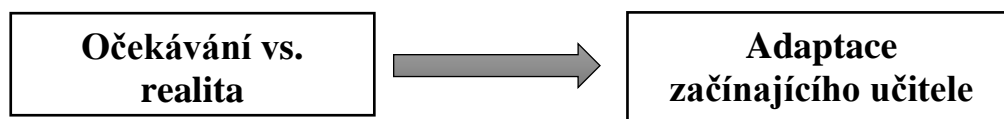
(zdroj: vlastní)

7.4 Vztahy mezi výzkumnými kategoriemi

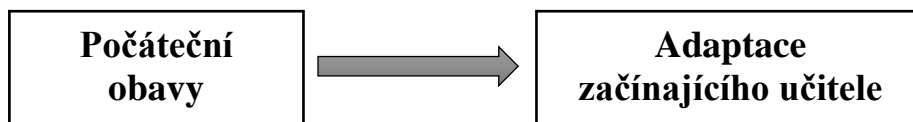
Po vytvoření těchto kategorií a jejich specifikaci následuje **porovnávání a popsání možných vztahů mezi nimi** → **vytváření spojitostí mezi hlavními kategoriemi**. (viz. Příloha II. Práce s kategoriemi)



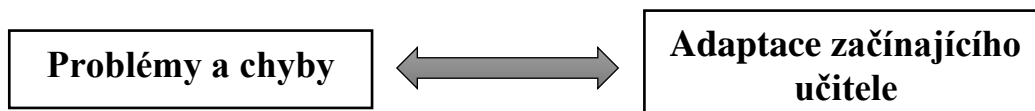
Kategorie **Počáteční obavy** má **vliv na očekávání začínajícího učitele**. Jeho obavy se mohou prolínat do očekávání a představ spojenými se začátkem profese. To dále ovlivňuje jeho efektivitu práce.



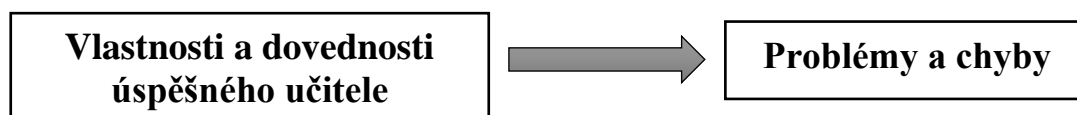
Kategorie **Adaptace začínajícího učitele** může být **ovlivněn očekáváním začínajícího učitele**, a to pozitivně nebo negativně. Každý učitel má na začátku své profesní dráhy určité očekávání a představy, když pak dojde ke střetu těchto očekávání s realitou, může to mít kladný nebo negativní důsledek v jeho adaptaci.



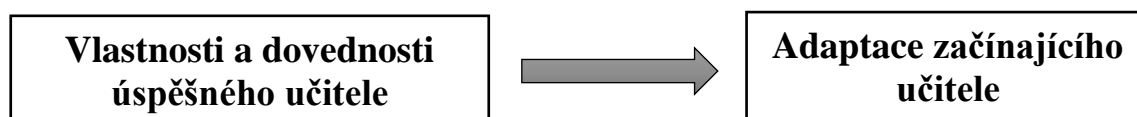
Adaptační proces je ovlivněn jak představami, tak obavami učitele. **Obavy** mohou **negativně přispět v adaptaci začínajícího učitele**. Mohou ho držet zpátky v dalším profesním rozvoji.



Kategorie Problémy a chyby může mít na Adaptaci začínajícího učitele **negativní vliv**. Jejich prolínání je běžné, protože většina možných chyb je spojena se začátkem profese, a to ovlivňuje učitelovu adaptaci ve školním prostředí.

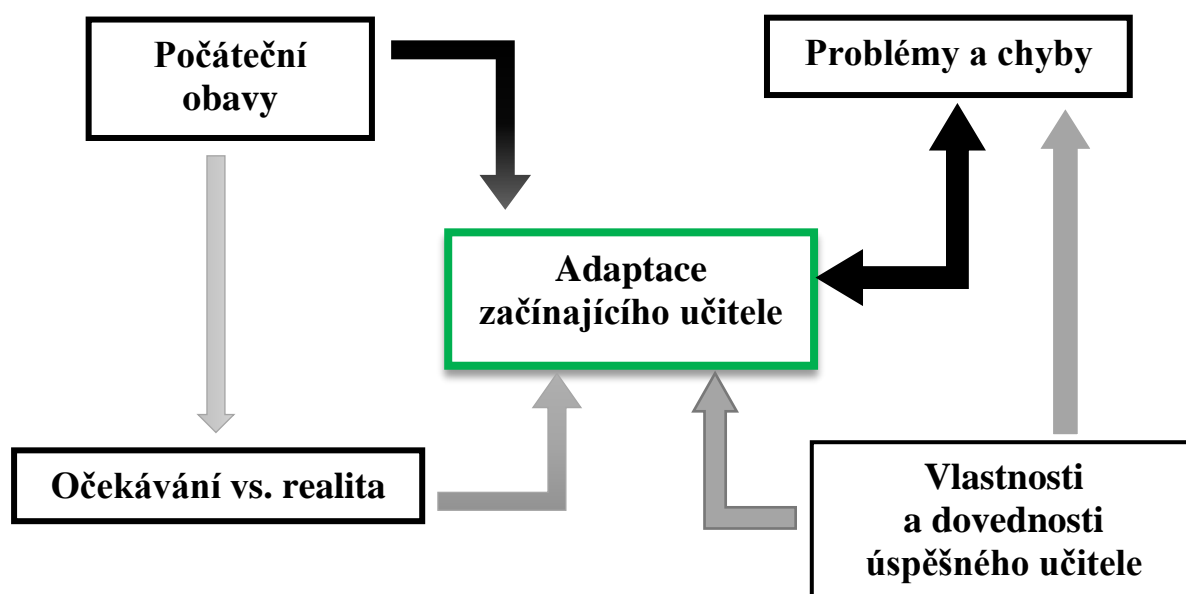


Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitele je kategorie, která se promítá do kategorie **Problémy a chyby**. A to převážně pokud má učitel dobrý základ vlastností a dovedností, je pravděpodobnější, že nebude dělat tolik chyb a bude si umět na základě svých dovedností rychle a adekvátně poradit v nadstandartních a problémových situacích.



Adaptační proces je ovlivněn vlastnostmi a dovednostmi. Pokud začínající učitel zaujímá určité vlastnosti a dovednosti, je pro něj jednodušší a rychlejší se adaptovat. Proto kategorie **Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitele** může mít **pozitivní nebo negativní vliv na kategorii Adaptace začínajícího učitele**.

Obrázek 1. Grafické znázornění interakcí mezi jednotlivými kategoriemi



(Zdroj: Vlastní)

Dalo by se říct, že všechny uvedené kategorie se navzájem prolínají a ovlivňují. První kategorie **Počáteční obavy** se prolíná se dvěma kategoriemi, a to s kategorií **Očekávání vs. realita** a výrazně ovlivňuje kategorii **Adaptace začínajícího učitele**. Zde dochází ke střetu jeho představ a očekávání s realitou, to může ovlivnit jeho adaptaci ve školním prostředí, a to buď negativně, nebo pozitivně. **Očekávání versus realita** ovlivňuje dvě kategorie, a to kategorii **Problémy a chyby** a **Adaptace začínajícího učitele**. Na začátku profese má začínající učitel určité očekávání, jak bude jeho funkce pedagoga probíhat. Tyto očekávání se pak střetávají s realitou, pokud je realita velice odlišná může to učitelovi ztížit jeho adaptaci ve školní prostředí a projeví se to i na jeho efektivitě ve výkonu. Na začátku kariéry je učitel vystaven mnoha neznámým a musí se naučit, jak správně pracovat a řešit dané problémové situace, ve kterých se ocitne. Právě proto by se dalo říct, že kategorie **Adaptace začínajícího učitele** je v oboustranném vztahu s kategorií **Problémy a chyby**. V adaptačním období se může začínající učitel setkat s problémovými situacemi a dělat začátečnické chyby, které mohou být spojené právě se špatnou adaptací nebo nedostatkem zkušeností, například ze školní praxe. Po hlubším zkoumání by se dalo kategorii **Adaptace začínajícího učitele** označit za **centrální neboli klíčovou**, jelikož je v určitém vztahu se všemi zmiňujícími kategoriemi – je jimi podmíněná nebo je ovlivňuje.

7.5 Interpretace výsledků z výzkumu

Dané kategorie nadále strukturují výslednou část, ve které jsou prezentovány výzkumná zjištění. Text výzkumné zprávy je organizován podle připravené kostry analytického příběhu. V této podkapitole jsou **prezentovány jednotlivé kategorie**, jejich obsah a zároveň jsou zde **formulovány tvrzení**. Každé tvrzení je **doloženo datovým materiálem** neboli citací.

POČÁTEČNÍ OBAVY

Během rozhovoru se ukázalo, že většina dotazovaných začínajících učitelů se **nejvíce před vstupem do edukačního procesu obávala interakce se žákem**. Hlavní faktorem obav hrála **kázeň** a jak ji budou začínající učitelé zvládat. „*Moje největší obava byla, jestli zvládnou žáky naučit nové věci a současně udržet ve třídě kázeň,*“ vypověděla například začínající učitelka Katka. Podobnou odpověď na otázku měla i Karolína, která se obávala, mezi jiné, jak zvládne kázeň ve třídě udržet. „*Měla jsem obavu, že nezapadnu do kolektivu a budou na mě nahlížet jako na učitele bez zkušeností, tak i jak zvládnou udržet kázeň ve třídě.*“

Důležitou roli hraje i **práce a orientace v administrativě nebo školní dokumentaci**, která byla také často zmiňována v průběhu dotazování. S touto obavou se potýkala například začínající učitelka Petra, která se obávala, že špatně něco poznamená a zapříčiní problémy, „*...že nebudu umět vést školní dokumentaci, něco špatně poznamenám a způsobím tím další problémy.*“

Začínající učitelka Markéta uvedla, jako svou počáteční obavu **nedostatečnou přípravu na hodinu**. „*Převážně z toho, jak zvládnou přípravu na hodinu a nastolení pořádku ve třídě.*“ Naopak Pavel zmínil svůj strach z vytvoření **neadekvátního klimatu** ve třídě a **zvolení nevhodných strategií** „*... jsem se obával, že zvolím špatné strategie a nedokážu vytvořit dobré klíma pro výuku.*“

Další obavy byli spojené s **neschopností si pomoci v nepředvídatelných situacích**. K těmto situacím dochází během vyučování a musí si s nimi učitel umět poradit. „*Obavy jsem měla z toho, že si nebudu schopná poradit v nadstandartních situacích...*“ zmínila Petra.

Dotazovaní začínající učitelé také přiznali, že se **obávali, jak je přijme kolektiv učitelů, žáci nebo jejich rodiče**. Například učitelka Markéta zmínila, že měla strach, jak jí akceptují rodiče jako autoritu. „*Menší obavy jsem měla také z rodičů, že mě nepřijmou jako autoritu.*“ Na druhou stranu učitelka Andrea uváděla, jako hlavní faktor žáky tak i rodiče, u kterých zmínila obavu spojenou s jejím věkem a délkou působnosti. Přiznala strach z toho, že jí kvůli jejímu věku nebo menších zkušenostem nebudou rodiče brát vážně. „*Nejspíš z toho, jak mě přijmou žáci a hlavně rodiče. Jsem totiž mladší než oni, tak jsem se bála, že na mě budou pohlížet, tak že nemám naprosto žádné zkušenosti.*“

„*Měla jsem obavy, že nezapadnu do kolektivu.*“ (Karolína)

Dotazovaný začínající učitel Pavel ještě přiznal i **obavu spojenou s neschopností žáky zaujmout svým výkladem**. „*Jedna z mých obav byla, že nedokážu žáky zaujmout svým výkladem, a že si z mé hodiny nic neodnesou.*“

Všechny uvedené obavy začínajících učitelů se podílely na jejich vstupu do školního prostředí a jejich následnou adaptací. Učitelé zde museli čelit střetu jejich očekávání s realitou spojenou s povoláním učitel.

OČEKÁVÁNÍ VS. REALITA

Před vstupem do pracovního procesu má každý absolvent určité očekávání nebo představy, které se s jeho nástupem střetávají s realitou. Důsledky mohou být různé, odvíjející se od toho, jak odlišné byli jedincovi očekávání.

Většina dotazovaných začínajících učitelů uvedlo, že se jejich **očekávání v mnoha případech lišili**. Odlišnosti, které uváděli byli **především spojeny s časovou náročností profese**. „*Moje představa o učitelské praxi se zakládala na zkušenosti ze školních let. Očekávání se lišili převážně v časové náročnosti přípravy. Bylo nutné vynaložit mnohem více energie, než jsem očekávala*“ vypověděla Andrea. Začínající učitel Pavel doplnil, že ho překvapilo, kolik času je nutné vynaložit k přípravě „*co mě překvapilo bylo, kolik času je nutno vynaložit k přípravě na hodinu.*“

Neočekávané pro dotazované byla i náročnost oprav písemných prací nebo testů. „*Jak jsem již uvedla, každý, kdo začíná učit, je překvapován některými věcmi. Například jen tím, kolik času zabere opravit písemnou práci*“ dodala Katka. Učitelka Markéta také doplnila, že se její představa výkonu práce odvíjela z jejich zkušeností ze školní praxe, kdy dle ní je nutné ve škole strávit hodně času a většinou to vypadá, že je stále mnoho povinností, které nejsou splněny. „*Moje očekávání a realita se vcelku lišily. Školní praxe byla o hodně jednodušší a nestrávila jsem tolik času ve škole. Teď jsem tam každý den od ráda až do večera a stejně mi přijde, že jsem nezvládla udělat vše, co jsem měla.*“ Učitelka Petra také viděla odlišnosti v individualizaci hodiny pro žáky a jak časově náročná je příprava. Nakonec uvedla, že i když se sebevíc snažila, ne vždy bylo možné výuku zcela individualizovat pro každého. „*Převážně jsem mé očekávání lišilo v individualizaci výuky. Snažila jsem se výuku připravit, tak aby byla vhodná pro každého žáka, protože každé dítě je individuální, ale ne vždy to šlo.*“

Naopak začínající učitelka Karolína připustila, že se její očekávání velice nelišilo, spíše si jen potvrdila, co už věděla. „*Učitelkou jsem chtěla být už od malička, mám k tomuto povolání velmi kladný vztah, tak jsem věděla jsem, že je práce učitele dosti obsáhlá a jak na ni okolí pohlíží. Po nástupu jsem si pak jen náročnost profese potvrdila.*“

Po střetu představ a skutečností pracovníka hraje **důležitou roli jejich způsob a délka vyrovnání s touto odlišností**. Každý jedinec se s danou skutečností vyrovnává jinak. Hodně se to odvíjelo i od toho, zda jedinec práci vykonává rád a baví ho, nebo ne. Začínající učitelé Pavel a Karolína uvedli, že práci učitele vykonávají velice rádi. „*Práce učitele mě baví, takže jsem se s tím vyrovnal vcelku dobře.*“ odpověděl Pavel. Učitelka Karolína dodala, že práce učitelky byla pro ni vždy hlavní pracovní volbou. „*Myslím, že mi osobně hodně pomohlo nadšení z profese, a to že jsem si přála tuto práci vykonávat od mala.*“

Střed očekávání s realitou je často důležitým činitelem v adaptačním procesu. Možné odlišnosti, se kterými se učitelé setkali, se mohou podílet na tom, jak jeho adaptace bude probíhat.

ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Se vstupem do školního prostředí začíná adaptační proces učitele. Cílem procesu je připravit pracovníka na podmínky, ve kterých bude pracovat a stimulovat ho tak, aby se lépe a úspěšně zorientovali v novém prostředí. V adaptačním procesu učitele dochází k získávání nových teoretických poznatků a zapojení učitele do práce dané školy.

U začínajících učitelů hraje také velkou roli **rozpor jejich představ se skutečností**. Doposud měli zkušenosti pouze ze školní praxe, a i ta nebyla dle mnoha z nich velmi naplňující. „*Školní praxe byla vcelku užitečná, ale na vše mě připravila*“ uvedla například učitelka Karolína. Stejný názor zastávala také učitelka Markéta, které zmínila nedostatky převážně v tom, že vše bylo soustředěováno spíše na formu teoretickou. „*Ve škole jsme vše brali spíše ze stránky teoretické. Školní praxe nám poskytla menší náhled na to, jaká bude poté realita, ale nemyslím si, že tato ukázka byla dostačující, aby nás zcela připravila.*“

Adaptace začínajícího učitele byla dle dotazovaných pozitivní, a to z mnoha faktorů. Učitel Pavel uvedl, že mu byl přidělen kolega, který mu pomohl v mnoha úskalích. „*Na začátku mi byl přidělen uvádějící učitel, který mi pomohl dle potřeby. Byl jsem proveden školou. Dozvěděl jsem se kde, co najdu. Byl jsem na začátku také seznámen i se školními dokumenty a administrativou.*“ Mnoho dalších dotazovaných také uvádělo, že pozitivem **v jejich adaptaci také hrál roli přívětivý kolektiv učitelů a celková atmosféra ve školním prostředí**. „*Asi největším překvapením byl kolektiv učitelů. Všichni byli velice přívětivý a ochotní mi pomoci.*“ vypověděla Petra. Dle Karolíny, hrála velkou roli v její adaptaci také dobře vybavená škola „*Škola byla velice dobře materiálně vybavena, prostředí bylo příjemné a kolegové velice přátelší.*“

Dotazovaní začínající učitelé zmínili, že průběh jejich adaptace spočíval i na tom, **zda jim byla přidělena odborná pomoc ve formě uvádějícího učitele nebo ne**. Přidělení kolegy, který začínajícímu učiteli pomohl a byl mu oporou, působilo pozitivně na jejich adaptaci. Učitel Pavel také sdělil, že přidělený uvádějící učitel byl pro něj příznivým činitelem na začátku, kdy nevěděl, kudy kam. „*Jak jsem řekl byl mi přidělen uvádějící, který mi byl oporou a pomohl my se lépe začlenit.*“

Učitelka Katka také uvedla, že jí byl uvádějící učitel velice nápomocný z mnoha ohledů. „*Byla mi přidělena uvádějící učitelka, s níž jsem konzultovala své dotazy, a která mi mnoho věcí také připomínala a radila mi v nich.*“ Uvádějící učitel pracovníkům pomohl v problémových situacích a také se lépe začlenit v kolektivu. Naopak učitelé, kteří neměli formálně přiděleného uvádějícího učitele hledali pomoc například u kolegů. Učitelka Karolína zde dodala, že i když byl kolektiv učitelů příznivým faktorem v její adaptaci, snažila se většinu problému vyřešit sama „*kolegové byli velice přátelští a ochotní mi pomoci, takže jsem měla určitou oporu u nich. Samozřejmě jsem je, ale nemohla obtěžovat s každou maličkostí, tak jsem se snažila se s určitými věcmi vypořádat i sama.*“

Na úspěšně probíhajícím adaptačním procesu se podílí učitelovi schopnosti řešit vzniklé problémové situace. V začátcích je učitel vystaven mnoha neznámí a proces jeho adaptace může být podmíněn jeho možným chybám a problémům, které celý proces mohou znepríjemnit.

PROBLÉMY A CHYBY

Na začátku kariéry se absolvent potýká s mnoha problémy, které jsou spojeny s jeho adaptací v školním prostředí. Jeho chyby mohou být zapříčiněny nedostatkem znalostí ze školních let. Každý začínající učitel, se proto musí naučit s problémovými a zátěžovými situacemi spojenými s jeho adaptací vypořádat a naučit se je vhodně řešit, tak aby jim byl schopen co nejlépe předcházet.

Problémy, se kterými se většina dotazovaných začínajících učitelů setkala se týkaly především kázně ve třídě. „*Mým nejčastějším problémem bylo udržení kázně ve třídě. Snažila jsem se nastavit na začátku hodiny určitá pravidla, ale ne každý je pak dodržoval*“ vypověděla Karolína. Problémy spojené s kázní jsou velmi časté a bývají spojeny s autoritou vyučujícího. Učitel, který nemá autoritu u žáků, je nic nenaučí. Učitelé by měli být přátelští a projevit zájem o žáka, je však nutno zachovat si určitou rovinu. Učitelka Petra si myslí, že častou chybou, kterou začínající učitel dělá je snaha být žakovým kamarádem a důvěrníkem. „*Myslím si, že dost častou chybou bývá, že se učitel snaží být spíše „kamarádem“ než vychovávatelem. Toto může vést ke kázeňským problémům a taky se může stát, že ho žáci nebudou brát vážně.*“ Autorita učitele je důležitá a každý učitel by ji měl mít. K jejímu budování je podstatné plně ovládat svůj předmět a umět jej i naučit. Učitel s autoritou by měl být schopen stanovit si pravidla

v hodině a měl by sloužit jako vhodný vzor k následování. „*Problémy, se kterými jsem se setkala, byly spojené s kázní žáků a autoritou.*“ Dodala k tomuto tématu učitelka Andrea.

Učitelka Katka a Petra rozšířily dané problémy o dva nové. Například zde zařadily problém spojený se stanovením hranic diskusí „*Většinou to byly kázeňské problémy nebo stanovení si hranic diskusí a pak je v pravý čas zakončit, tak aby nepřesahovaly délku výuky.*“ (Katka) Nebo také určení si tempa vyučování, s tímto problémem se potýkala například učitelka Petra. „*Nejčastější byli kázeňské problémy. Potíž jsem měla také v tom, jaké vyučovací tempo zvolit.*“

Mezi časté problémy, se kterými se začínající učitelé taky potýkali patřila **práce s administrativou nebo školními dokumenty**. Tento problém zmínil například učitel Pavel, který dodal, že mu byl v tomto případě velkou pomocí jeho uvádějící učitel. „*Problém se, kterým se jsem nejvíce potýkal byla orientace v administrativě. Naštěstí jsem měl dobrou oporu v uvádějícím, který mi v tom pomohl.*“ Se stejným problémem se také setkala učitelka Markéta, která vypověděla, že jí delší dobu trvala **orientace ve školních dokumentech**. „*V mém případě byl převážně problém spojen s administrativou a školními dokumenty. Trvalo mi delší dobu, než jsem se v nich dokázala plně orientovat*“

Obecně **k řešení různých problému** se začínající učitelé obraceli na svého uvádějícího učitele kolegu nebo hledali východiska v odborných literaturách a článcích. „*Zpočátku jsem neřešila problémy sama, radila jsem se se svou uvádějící, případně s dalšími pracovníky školy*“ vypověděla Katka. „*Jak jsem narazil na problém, se kterým jsem si nedokázal poradit a nenašel řešení například v odborných literaturách, obrátil jsem se na uvádějícího, který mi byl přiděl při nástupu.*“ (Pavel)

Problémy spojené s kázní jsou řešeny mnoha způsoby. Dotazovaní učitelé zmiňovali převážně formou poznámek nebo trestů. „*Ve většině případech jsem to řešila domluvou nebo poznámkou. Při domluvě jsem se snažila využít psychologické metody*“ uvedla Andrea. Stejně způsoby zastávala většina dotazovaných. **Záleželo na situaci. Někdy pomocí domluvy nebo vysvětlení. V horších případech jsem využila tresty nebo poznámky.**“ (Petra) Učitelka Katka k těmto způsobům dodala „*Nejefektivnější je udělování poznámek nebo trestných minut, kdy se hodina přetáhne do přestávek.*“ **Problémy spojené s administrativou** se týkali především orientace a zapisování do **třídní knihy**. „*Nejnáročnější pro mě byla převážně práce s třídní knihou. Nevěděl jsem, co vše, jak a kam zapsat*“ vypověděl Pavel.

Důležité je zmínit možné chyby spojené s adaptací začínajícího učitele. Mezi **nejčastěji zmiňované chyby** patřila **přípravou na hodinu** nebo **ustanovení si autority u žáků**. Častým důvodem této chyby bylo uváděno, že dotazovaní učitelé se snažili být více kamarádští, což potom vedlo k možnému nedostatku potřebného respektu. *„Na začátku učitelského povolání se často chybí v přístupu k žákům. Učitel nesmí být k žákům pouze přátelský, ale ani příliš autoritativní, musí k nim najít přiměřený postoj“* vypověděla Katka. Učitelka Markéta také uvedla, že častou chybou je špatná příprava na hodinu spojena s nedostatečnou autoritou učitele *„Dle mě častá chyba může být špatná příprava na hodinu nebo nedostatečná autorita. To pak vede k nekázní ve výuce.“* Se stejnou chybou se potýkal i učitel Pavel, který dodal, že se snažil hodinu příliš vyplnit, což vedlo k tomu, že se vše nestihlo. *„Na začátku jsem dělal chyby v přípravě. Snažil jsem se do hodiny obsáhnout, co nejvíce informací, takže se pak nestihlo vše.“* Tato chyba je také velmi častá, a to převážně právě u začínajících učitelů.

Problémy a chyby jsou velmi časté v začátcích profese, a to jakékoliv. U učitele jsou velmi důležité dovednosti a znalosti, které mu mohou pomoci problém, lépe a adekvátně řešit.

VLASTNOSTI A DOVEDNOSTI ÚSPĚŠNÉHO UČITELE

Vlastnosti a dovednosti učitele hrají velkou roli v jeho adaptaci a v tom, jak si poradí v neočekávaných situacích. Jaká osobnost je učitel také ovlivní jeho celkový přístup k žákům a k problémům. Představ o tom, jaký by učitel měl být, tak aby byl úspěšný je mnoho, přesto se většina dotazovaných shodla na určitých vlastnostech a dovednostech, které dle nich by každý učitel měl mít nebo by se měl naučit, tak aby úspěšně vykonával svou profesi.

Dotazovaní uváděli, že úspěšný učitel musí být **spravedlivý, empatický a spolehlivý**. „Rozhodně by měl být *spravedlivý, spolehlivý, demokratický, flexibilní, umět improvizovat, zachovat chladnou hlavu a být empatický*.“ (Petra) Zároveň dle určitých dotazovaných učitelů by měl **úspěšný pedagog umět motivovat žáky a neměl by být nudný**. „Dle mého názoru by měl být učitel *schopen motivovat žáky, měl by být spravedlivý, spolehlivý a schopen nastolit si pořádek ve třídě*“ uvedla Andrea. Učitelka Katka dodala, že by měl být úspěšný učitel *schopen udržet kázeň ve třídě*. „Učitel by měl být *spolehlivý, chápavý, ale spravedlivý, měl by dokázat udržet ve třídě kázeň, měl by dokázat naučit učivo, neměl by být nudný*.“ Dle Markéty je důležité žáky umět zaujmout a dokázat je do výuky zapojit. „*Myslím si, že by učitel měl být flexibilní, empatický, spravedlivý a měl by umět žáky zaujmout, tak aby byl schopen je zapojit do výuky*.“

7.6 Shrnutí hlavních zjištění

Začínající učitelé se potýkají s mnoha neznámými ve spojitosti s jejich adaptací ve školním prostředí. Každý absolvent je ovlivněn mnoha faktory, a to negativními, tak i pozitivními.

Začínající učitelé mají časté obavy z toho, jak je přijme jejich kolektiv, žáci a rodiče. Z výsledků výzkumu je však viditelné, že většinou právě jejich akceptace je pozitivní a nemají problém navázat kontakt, což napomáhá k jejich úspěšné adaptaci.

Očekávání, se kterými začínající učitelé vstupují do školy, jsou různá a často se odlišují od reality. Jak se s touto odlišností učitelé vyrovnávají záleží na jejich vztahu k profesi. Pokud je vztah pozitivní, bylo zjištěno, že se rychle aklimatizují.

Dle zjištění je adaptace, jak už bylo řečeno podmíněna mnoha faktory. Záleží jak na jeho obavách spojenými se vstupem, tak očekáváními, které mohou být často zkreslené. V adaptaci se učitel snaží zorientovat v novém prostředí, naučit se pracovat se školní administrativou a dokumentací. Musí se naučit, jak správně připravit vyučovací hodinu. Zde zjišťuje že čas, který je nutný vynaložit k její úspěšnosti je velice odlišný od přípravy vynaložené ve školní praxi.

Každý absolvent je vystaven mnoha nesnázím, se kterými se musí naučit vypořádat. Z výsledků bylo zjištěno, že začínající učitelé mají převážně často problémy s udržením kázně a prací s administrativou. V mnoha případech může začínajícímu učiteli s určitými situacemi pomoci přidělený uvádějící učitel, který je mu zároveň oporou a poskytne mu spoustu užitečných rad. V případech, kdy učiteli není přidělena odborná pomoc, začínající učitelé hledají řešení jinde například v odborných člancích a literaturách.

Dle dalších zjištění je úspěšných učitel prezentován, jako spravedlivý, empatický a spolehlivý, demokratický, flexibilní. Měl by umět improvizovat, zachovat chladnou hlavu, neměl by být nudný. Musí umět zaujmout žáky svým výkladem, tak aby je schopen zapojit do výuky, také by měl dokázat udržet ve třídě kázeň a naučit učivo.

ZÁVĚŘ

Bakalářská práce se zaměřila na osobnost začínajícího učitele, na možné problémy a chyby v průběhu jeho adaptačního období, tak i na začínajícího učitele jako takového. K dosažení tohoto cíle byla pak vedena struktura práce. Bakalářská práce byla rozdělena na dvě části. První je část teoretická. Cílem této části bylo čtenáře seznámit se základními pojmy. Díky empirické části se získalo spoustu informací a poznatků z různých zdrojů. Tato část obsahovala pět hlavních kapitol, které definovaly základní pojmy, jako je osobnost a učitel, dále se pak soustředily na začátky profesní dráhy učitele a možné problémy, které jsou s tím spojené. Byl zde nastíněn i vztah mezi začínajícím učitelem a uvádějícím pedagogem, jeho formy a metody pomoci.

Druhá část práce byla praktická část, ta obsahovala výzkumné šetření, jehož hlavním cílem bylo popsat osobnost začínajícího učitele a identifikovat možné problémy a chyby v průběhu jeho adaptačního období. Dílčími cíli tohoto šetření bylo zjistit příčiny možných problémových situací, objasnit jakým způsobem jsou tyto problémy řešeny, vymezit představy a obavy začínajícího učitel, tak i objasnit, jaké vlastnosti a profesní dovednosti by měl zaujímat.

Ke zjištění informací byl využit kvalitativní výzkum s použitím přístupu metody zakotvené teorie. Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Pro účely daných rozhovorů bylo vybráno šest začínajících učitelů s délkou praxe od jednoho roku až pěti let. Jednalo se o jednoho muže a pět žen. Prostřednictvím vytvořených otázek, které byly kladeny těmto respondentům bylo zjištěno, že většina z dotazovaných začínajících učitelů se potýká s problémy spojenými s kázní žáků, orientací a prací s administrativou nebo školními dokumenty, zde byla nejčastěji uváděna práce s třídní knihou. Mezi další problémy, které vybraní začínající učitelé zmiňovali, patřila příprava na hodinu nebo také rozvržení si časového harmonogramu hodiny. Mezi jejich nejčastější začátečnické chyby, byla ve většině případů uváděna nedostatečně ustanovená autorita, nebo špatná příprava na vyučování. Mnoho těchto chyb a problémů bylo z daných výsledků, způsobeno nedostatečnou přípravou na hodinu nebo připraveností z vysoké školy a školní praxe. Řešení těchto problémů většina respondentů hledala u uvádějícího učitele, kolegů nebo pomocí článků a odborné literatury.

Adaptaci začínající učitele dle výzkumu také hodně ovlivňují jeho očekávání, které si vytvoří před zahájením své profesní dráhy. Při vstupu do školního prostředí, pak dochází ke střetu těchto očekávání s realitou. Pokud se jeho očekávání velice liší, může to na něj mít negativní nebo pozitivní vliv. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že mnoho začínajících učitelů se před vstupem do školy obává, jak je příjemnou žáci a kolegové nebo rodiče. Mezi další obavy také patří to, že nebudou schopni zvládnout administrativní činnosti, nevytvoří si dostatečnou autoritu a žáci je nebudou respektovat.

8 SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida (Panorama). ISBN 80-7038-044-6.

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. [Kralice na Hané]: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

CAKIRPALOGLU, Panajotis. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4033-1.

DRAPELA, Victor J. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-134 7.

DVOŘÁČEK, Jiří. *Pedagogika pro učitele odborných předmětů*. Praha: Oeconomica, 2005. ISBN 80-245-0886-9.

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

EYSENCK, H. J. *Dimensions of personality*. Second impression. London: Routledge & Kegan Paul, 1948.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

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

HENNIG, Claudius a Gustav KELLER. *Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-093-6.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.

HELUS, Z. (2001). *Alternativní pohled na kompetence učitelů*. In Walterová, E. (Ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha: PedF UK

KAČÁNI, V.: *Osobnost' žiaka a učiteľa*. In: Konopka, J. a kol.: *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Bratislava, UK 1995

- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAZARUS, R. S., FOLKMAN, S. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer, 1984.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy*. In: Národní ústav odborného vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- MACIASZEK, Maksymilian. *Vytváření didaktických dovedností učitele*. Praha: SPN, 1969. Pedagogická teorie a praxe.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-078-6.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Vyd. 2. Praha: Academia, 1997. ISBN 80 200 0628-1.
- PELCÁK, Stanislav. *Stres a syndrom vyhoření*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978 80-7435-576-9.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 7178-070-7.
- PÍŠOVÁ, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4217-5.

- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualit. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80 7315-081-6
- SMÉKALOVÁ, E., DOSTÁL, D., LEMROVÁ, S. (2012a). Zpráva z projektu „Mapování vyučovacích stylů učitelů jako metoda nezbytného rozvoje lidských zdrojů ve školství“. Olomouc 2012
- SMÉKALOVÁ, E., LEMROVÁ, S., HALEŠOVÁ, L. (2012b). *Jací jsou naši učitelé? Osobnostní charakteristiky učitelů na ZŠ a SŠ*. Sborník příspěvků z konference. Psychologické dny, Olomouc 2012.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 1993. ISSN 0031-38-15
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel:(některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠPRTOVÁ, Jana. *Zvědomování tacitní dimenze pedagogických znalostí v mé profesní přípravě*. Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 2015. 82 l., Vedoucí diplomové práce prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

ŠVINGALOVÁ, Dana. *Stres a "vyhoření" u profesionálů pracujících s lidmi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2006. ISBN 80-7372-105-8.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

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

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150824.

VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky* [Vorlíček, 2000]. 1. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-79

Časopisy, sborníky, články, e-zdroje:

HOLEČEK, V. (1997). *Některé aspekty úspěšnosti učitele*. In: *Výchova a vzdělávání v českých zemích na prahu třetího tisíciletí*. Plzeň: ČAPV a Ped. fak. ZČU. ISBN 80-7043-216-0.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. [online].[cit.2022-02-20]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

9 SEZNAM TABULEK A OBRÁZKŮ

A seznam tabulek:

Tabulka 1. Kódy a z nich sdružené kategorie:

Tabulka 2 Základní informace o respondentech

Tabulka 3. Kategorie výzkumu, část 1.

Tabulka 4. Kategorie výzkumu, část 2.

B seznam obrázků:

Obrázek 1. Grafické znázornění interakcí mezi jednotlivými kategoriemi

10 SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA I.** Proces otevřeného kódování
- PŘÍLOHA II.** Práce s kategoriemi
- PŘÍLOHA III.** Rozhovor s Katkou
- PŘÍLOHA IV.** Rozhovor s Andreou
- PŘÍLOHA V.** Rozhovor s Markétou
- PŘÍLOHA VI.** Rozhovor s Petrou
- PŘÍLOHA VII.** Rozhovor s Karolínou
- PŘÍLOHA VIII.** Rozhovor s Pavlem

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkala v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Asi to, že jsem na začátku snažila, aby mě měli žáci rádi. Což vedlo postě k problému s autoritou. Měla jsem větší problém nastolit v hodině pořádek, jelikož mi přišlo, že mě žáci neberou vážně. Ze svých chyb jsem se, ale poučila.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Dě by měl být učitel smysl pro organizaci, měl by žáky umět motivovat, být spravedlivý v hodnocení, flexibilní, schopný improvizovat a umět podat učivo takovou formou, aby žáky zaujal a zapojil je do výuky.

PŘÍLOHA VII: ROZHOVOR S PAVLEM

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?

Školní praxe nebyla zcela zbytečná. Nemohu říci, že mě připravila na všechno, ale rozhodně jsem byl alespoň trochu seznámen s výkonem profese.

2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?

Na začátku mi byl uváděcí učitel, který mi pomohl dle potřeby. Byl jsem proveden školou. Dozvěděl jsem se kde, co najdu. Také jsem byl na začátku seznámen i s školními dokumenty a administrativou.

3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?

Ano. Jak jsem řekl byl mi přidělen uváděcí, který mi byl oparou a pomohl mi se lépe začlenit.

4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?

Škola byla dobře vybavena, co se týče odborných učeben a kabinetů. Kolektiv učitelů byl velmi přívětivý, a i celkově ta atmosféra byla velmi příjemná.

5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obával?

Jedna z mých obav byla, že nedokážu žáky zaujmout svým výkladem, a že si z mě hodiny nic neodnesou. Také jsem se obával, že zvolím špatné strategie a nedokážu vytvořit dobré klima pro výuku.

6. Jaké byly Vaše očekávání před vstupem do školy a jak se odlišovaly od reality?

Nižak zvlášť se nelíbily. Močnů, co mě trochu překvapilo bylo, kolik času je nutno vynaložit k přípravě na hodinu. Práce učitele mě ale baví, takže jsem se s tím vyrovnal velmi dobře.

Příjemný školní kolektiv

Časová náročnost

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musel potýkat?

Problém se, kterým se jsem nejvíce potýkal byla orientace v administrativě. Naštěstí jsem měl dobrou oporu v uvádějícím, který mi v tom pomohl.

Zmínil jste problém spojený s orientací ve školních dokumentech a administrativě, která administrativní činnost byla pro Vás specificky nejnáročnější? Nejnáročnější pro mě byla převážně práce s třídní knihou. Nevěděl jsem, co vše, jak a kam zapsat.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupoval při jeho řešení?

Jak jsem narazil na problém, se kterým jsem si nedokázal poradit a nenašel řešení například v odborných literaturách, obrátil jsem se na uvádějícího, který mi byl přiděl při nástupu.

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sám setkal v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Na začátku jsem dělal chyby v přípravě. Snažil jsem se do hodiny obsáhnout, co nejvíce informací, takže se pak nestihlo vše.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Určitě je dost důležité být spravedlivý, organizovaný, empatický, schopný rychle a adekvátně reagovat.

Spíše orientace a práce s třídní knihou

→ pomoc v knize žič

→ nedostatečná příprava na vyučování

→ Spravedlivě jednat

Seznam kódů:

- situace z neúspěchu v interakci se žáky
- přijetí do učebny
- zúčastnění spolupráce metod a strategií
- obvyklý a administrativní selhání
- časová náročnost
- nedostatečná příprava
- nedostatečná zkušenost
- ~~odborná~~ odborná práce v adaptaci
- přijetí nové školy, kolektiv a kolektiv
- ~~nedostatek~~ Společná analýza a práce se školou, její dokumenty
- nízká autorita učitele
- nedostatečný přístup
- nedostatečná příprava na vyučování
- práce v nastáží
- přirozená autorita učitele
- Empatie a Kreativita
- Spravedlivě jednat
- Motivace a inspirace
- učitel introvert

Seznam subkategorí:

- začátek profesce
- sled představy a skutečnosti
- Adaptační proces
- ~~učitel~~
- problematika profesce
- Dohledy učitel

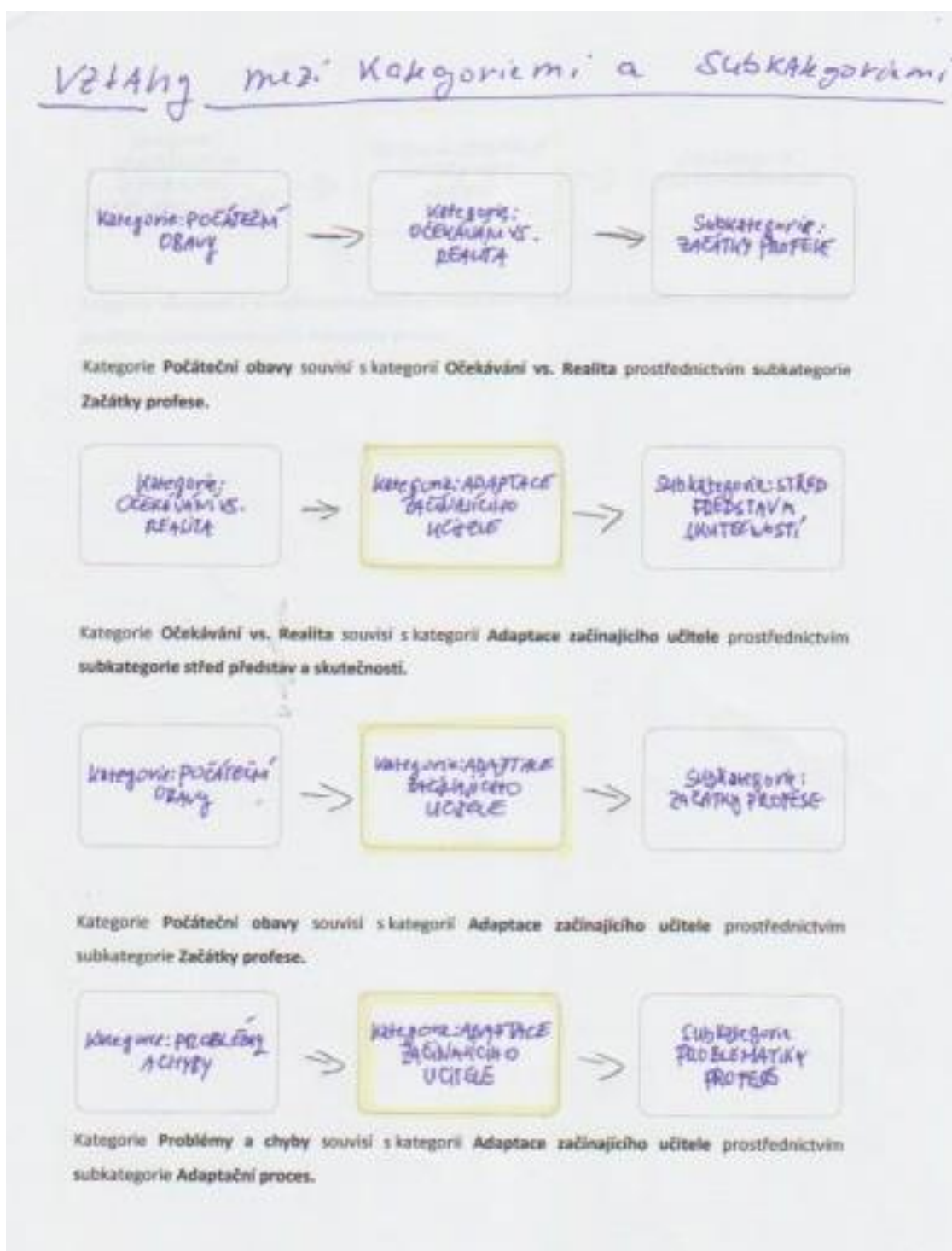
Hlavní kategorie:

- počáteční obavy
- Očekávání vs. Realita
- Adaptační proces učitel
- Problémy a řešení
- Vlastnosti a dovednosti úspěšného učitel

18 kódů

5 hlavních kategorií

PŘÍLOHA II.: Práce s kategoriemi



PŘÍLOHA III: ROZHOVOR S KATKOU

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?

Ne.

2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?

Myslím, že každý, kdo začíná učit, je překvapován spoustou maličkostí, nad některými dosud ani neuvažoval. Já jsem se snažila svědomitě plnit své povinnosti a měla jsem pocit, že je jich opravdu hodně.

3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?

Byla mi přidělena uvádějící učitelka, s níž jsem konzultovala své dotazy, a která mi mnoho věcí také připomínala a radila mi v nich.

4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?

Přívětivý přístup kolegů ke mně jako k začátečníkovi.

5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obávala?

Moje největší obava byla, jestli zvládnu žáky naučit nové věci a současně udržet ve třídě kázeň. Taky jsem měla obavy, že si nebudu schopná adekvátně rozvrhnout časový harmonogram hodin.

6. Jaké byly Vaše očekávání a jak se odlišovaly od reality před vstupem do školy?

Jak jsem již uvedla, každý, kdo začíná učit, je překvapován některými věcmi. Například jen tím, kolik času zabere opravit písemnou práci.

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musela potýkat?

Většinou to byly kázeňské problémy nebo stanovení si hranic diskusí a pak je v pravý čas zakončit, tak aby nepřesahovaly délku výuky.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupovala při jeho řešení?

Zpočátku jsem neřešila problémy sama, radila jsem se se svou uvádějící, případně s dalšími pracovníky školy.

V předešlé otázce jste řekla, že mezi nejčastější problém u Vás byla nekázeň, jak jste si sní poradila?

Nejefektivnější je udělování poznámek nebo trestných minut, kdy se hodina přetáhne do přestávek.

- 9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkala v průběhu Vašeho dosavadního působení?**

Na začátku učitelského povolání se často chybuje v přístupu k žákům. Učitel nesmí být k žákům pouze přátelský, ale ani příliš autoritativní, musí k nim najít přiměřený postoj.

- 10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?**

Učitel by měl být spolehlivý, chápavý, ale spravedlivý, měl by dokázat udržet ve třídě kázeň, měl by dokázat naučit učivo, neměl by být nudný.

PŘÍLOHA IV: ROZHOVOR S ANDREOU

- 1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?**

Bohužel ne.

- 2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?**

Jelikož nemohu říct, že by mě praxe zcela připravila na to, co očekávat, byla po mě prakticky hned po nástupu vyžadováno vše, co po již hotovém učiteli.

- 3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?**

Ano, ale vesměs od kolegů. Většinou šlo o pomoc s administrativou, se kterou jsem se setkala poprvé.

- 4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?**

Prívětivost kolegů a jejich ochota.

- 5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obávala?**

Nejspíš z toho, jak mě přijmou žáci a hlavně rodiče. Jsem totiž mladší než oni, tak jsem se bála, že na mě budou pohlížet, tak že nemám naprosto žádné zkušenosti.

- 6. Jaké byly Vaše očekávání a jak se odlišovaly od reality před vstupem do školy?**

Moje představa o učitelské praxi se zakládala na zkušenosti ze školních let. Očekávání se lišili převážně v časové náročnosti přípravy. Bylo nutné vynaložit mnohem více energie, než jsem očekávala.

- 7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musela potýkat?**

Nejčastějším problémem, se kterými jsem se setkala, byli spojené s kázní žáků a autoritou.

- 8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupovala při jeho řešení?**

Pokud se vyskytl problém, který jsem nedokázala vyřešit sama, tak mi s ním pomohl přidělený učitel. Občas jsem hledala pomoc u jiných kolegů.

V předešlé otázce jste řekla, že mezi nejčastější problém u Vás byla nekázeň, jak jste si sní poradila? Ve většině případech jsem to řešila domluvou nebo poznámkou. Při domluvě jsem se snažila využít psychologické metody.

- 9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkala v průběhu Vašeho dosavadního působení?**

Převážně jde o chyby spojené s autoritou učitele. Je sice pravda, že bychom měli být přátelští, ale bez autority se daleko nedostaneme. Já jsem se osobně nejvíce potýkala s chybou spojenou s kázní žáků ve třídě.

- 10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?**

Dle mého názoru by měl být učitel schopen motivovat žáky, měl by být spravedlivý, spolehlivý a schopen nastolit si pořádek ve třídě.

PŘÍLOHA V: ROZHOVOR S MARKÉTOU

- 1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?**

Ne. Ve škole jsme vše brali spíše ze stránky teoretický. Školní praxe nám poskytla menší náhled na to, jaká bude poté skutečná praxe, ale nemyslím si, že tato ukázka byla dostačující, aby nás zcela připravila.

- 2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?**

Ze začátku se zdálo vše složité, musela jsem věnovat více času přípravě na výuku, pokud jsem chtěla, aby byla výuka dostačující a poskytla žákům potřebné informace. Měla jsem, ale štěstí, protože kolegové byli velice příjemní a pomohli mi, když jsem si nevěděla rady.

- 3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?**

Ano, byl mi přidělen uvádějící učitel, který mi vypomohl hlavně v rámci administrativy a rozvržení hodiny.

- 4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?**

Prostředí a přívětivý kolektiv.

- 5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obávala?**

Převážně z toho, jak zvládnu přípravu na hodinu a nastolení pořádku ve třídě. Menší obavy jsem měla také z rodičů, že mě nepřijmou jako autoritu.

- 6. Jaké byly Vaše očekávání a jak se odlišovaly od reality před vstupem do školy?**

Moje očekávání a realita se vcelku lišily. Školní praxe byla o hodně jednodušší a nestrávila jsem tolik času ve škole. Teď jsem tam každý den od ráda až do večera a stejně mi přijde, že jsem nezvládla udělat vše, co jsem měla.

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musela potýkat?

V mém případě to byl převážně problém spojen s administrativou a školními dokumenty. Trvalo mi delší dobu, než jsem se v nich dokázala plně orientovat.

Zmínila jste problém spojený s orientací ve školních dokumentech a administrativě, která administrativní činnost byla pro Vás specificky nejnáročnější? Asi práce s třídní knihou.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupovala při jeho řešení?

Když jsem se ocitla před problémem, který jsem nedokázala vyřešit sama, vždy mi pomohla kolegyně.

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkal/a v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Dle mě častá chyba může být špatná příprava na hodinu nebo nedostatečná autorita. To pak vede k nekázní ve výuce.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Myslím si, že by učitel měl být flexibilní, empatický, spravedlivý a měl by umět žáky zaujmout, tak aby byl schopen je zapojit do výuky.

PŘÍLOHA VI: ROZHOVOR S PETROU

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?

Praxe pro mě nebyla zcela dostačující.

2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?

Na začátku mi byla přidělena uvádějící učitelka. Ta mi hodně pomohla s adaptací. Se vším mě seznámila.

3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?

Pomoc mi poskytla uvádějící učitelka, která mi byla velkou oporou a dala mi mnoho dobrých rad.

4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?

Asi největším překvapením byl kolektiv učitelů. Všichni byli velice přívětivý a ochotní mi pomoci.

5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obávala?

Obavy jsem měla z toho, že si nebudu schopná poradit v nadstandartních situacích nebo, že nebudu umět vést školní dokumentaci, něco špatně poznamenám a způsobím tím další problémy.

6. Jaké byly Vaše očekávání a jak se odlišovaly od reality před vstupem do školy?

Převážně jsem mé očekávání lišilo v individualizaci výuky. Snažila jsem se výuky připravit, tak aby byla vhodná pro každého žáka, protože každé dítě je individuální, ale nešlo to.

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musela potýkat?

Nejčastější byli kázeňské problémy. Potíž jsem měla také v tom, jaké vyučovací tempo zvolit.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupoval/a při jeho řešení?

Snažila jsem se najít informace v různých článcích nebo literatuře. Zároveň jsem se poradila i s přiděleno uvádějící učitelkou.

V předešlé otázce jste řekla, že mezi nejčastější problém u Vás byla nekázeň, jak jste si sni poradila? Záleželo na situaci. Někdy pomocí domluvy nebo vysvětlení. V horších případech jsem využila tresty nebo poznámky.

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkala v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Myslím si, že dost častou chybou bývá, že se učitel snaží být spíše “kamarádem“ než vychovávatelem. Toto může vést ke kázeňským problémům a taky se může stát, že ho žáci nebudou brát vážně.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Rozhodně by měl být spravedlivý, spolehlivý, demokratický, flexibilní, umět improvizovat, zachovat chladnou hlavu a být empatický.

PŘÍLOHA VII: ROZHOVOR S KAROLINOU

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?

Školní praxe byla vcelku užitečná, ale na vše mě nepřipravila.

2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?

Ze začátku jsem byla dosti zmatená, kde se, co nachází, jelikož to byla velká škola. Nechtěla jsem se stále vyptávat svých kolegů kde, co je. Kolegové byli sice přátelští a ochotní pomoci, ale nechtěla jsem je stále obtěžovat. Takže jsem se snažila zvládnout většinu věcí sama. Nakonec jsem si pak našla postup, který mi vyhovoval a vše se zlepšilo.

3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?

Jak jsem již říkala, kolegové byli velice přátelští a ochotní mi pomoci, takže jsem měla určitou oporu u nich. Samozřejmě jsem je, ale nemohla obtěžovat s každou maličkostí, tak jsem se snažila se s určitými věcmi vypořádat i sama.

4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?

Škola byla velice dobře materiálně vybavena, prostředí bylo příjemné a kolegové velice přátelští.

5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obávala?

Měla jsem obavu, že nezapadnu do kolektivu a budou na mě nahlížet jako na učitele bez zkušeností, tak i jak zvládnou udržet kázeň ve třídě.

6. Jaké byly Vaše očekávání a jak se odlišovaly od reality před vstupem do školy?

Učitelkou jsem chtěla být už od malička, mám k tomuto povolání velmi kladný vztah, tak jsem věděla jsem, že je práce učitele dosti obsáhlá a jak na ni okolí pohlíží. Po nástupu jsem si pak jen náročnost profese potvrdila. Myslím, že mi osobně hodně pomohlo nadšení z profese, a to že jsem si přála tuto práci vykonávat od mala

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musela potýkat?

Mým nejčastějším problémem bylo udržení kázně ve třídě. Snažila jsem se nastavit na začátku hodiny určitá pravidla, ale ne každý je pak dodržoval.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupovala při jeho řešení?

Vždy jsem se snažila najít řešení samostatně pokud byl problém zvladatelný. Když jsem si nevěděla opravdu rady hledala jsem pomoc u kolegů. Vesměs jsem se, ale problém snažila vyřešit sama pomocí různých odborných literatur nebo článků.

V předešlé otázce jste řekla, že mezi nejčastější problém u Vás byla nekázeň, jak jste si sní poradila? Většinou domluvou, pokud nejde o celou třídu. Jestliže, že ale vyrušoval celý kolektiv, poté jsem musela nastavit případné tresty.

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sama setkala v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Asi to, že jsem na začátku snažila, aby mě měli žáci rádi. Což vedlo poté k problému s autoritou. Měla jsem větší problém nastolit v hodině pořádek, jelikož mi přišlo, že mě žáci neberou vážně. Ze svých chyb jsem se, ale poučila.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Dle by měl být učitel smysl pro organizaci, měl by žáky umět motivovat, být spravedlivý v hodnocení, flexibilní, schopný improvizovat a umět podat učivo takovou formou, aby žáky zaujal a zapojil je do výuky.

PŘÍLOHA VIII: ROZHOVOR S PAVLEM

1. Myslíte si, že Vás školní praxe dostatečně připravila na povolání?

Školní praxe nebyl zcela zbytečná. Nemohu říct, že mě připravila na všechno, ale rozhodně jsem byl alespoň trochu seznámen s výkonem profese.

2. Jakým způsobem u Vás probíhala adaptace ve školním prostředí?

Na začátku mi byl přidělen uvádějící učitel, který mi pomohl dle potřeby. Byl jsem proveden školou. Dozvěděl jsem se kde, co najdu. Také jsem byl na začátku seznámen i s školními dokumenty a administrativou.

3. Byla Vám poskytnuta pomoc v adaptaci? Pokud ano, kdo a jak Vám pomohl?

Ano. Jak jsem řekl byl mi přidělen uvádějící, který mi byl oporou a pomohl my se lépe začlenit.

4. Co Vás při nástupu do školy mile překvapilo?

Škola byla dobře vybavena, co se týče odborných učeben a kabinetů. Kolektiv učitelů byl vcelku přívětivý, a i celkově ta atmosféra byla velmi příjemná.

5. Čeho jste se před vstupem do školy nejvíce obával?

Jedna z mých obav byla, že nedokážu žáky zaujmout svým výkladem, a že si z mé hodiny nic neodnesou. Také jsem se obával, že zvolím špatné strategie a nedokážu vytvořit dobré klíma pro výuku.

6. Jaké byly Vaše očekávání před vstupem do školy a jak se odlišovaly od reality?

Nijak zvlášť se nelišily. Možná, co mě trochu překvapilo bylo, kolik času je nutno vynaložit k přípravě na hodinu. Práce učitele mě ale baví, takže jsem se s tím vyrovnal vcelku dobře.

7. Se kterými nejčastějšími problémy jste se po nástupu musel potýkat?

Problém se, kterým se jsem nejvíce potýkal byla orientace v administrativě. Naštěstí jsem měl dobrou oporu v uvádějícím, který mi v tom pomohl.

Zmínil jste problém spojený s orientací ve školních dokumentech a administrativě, která administrativní činnost byla pro Vás specificky nejnáročnější? Nejnáročnější pro mě byla převážně práce s třídní knihou. Nevěděl jsem, co vše, jak a kam zapsat.

8. Pokud se vyskytl určitý problém, jak jste postupoval při jeho řešení?

Jak jsem narazil na problém, se kterým jsem si nedokázal poradit a nenašel řešení například v odborných literaturách, obrátil jsem se na uvádějícího, který mi byl přiděl při nástupu.

9. Jaké chyby v rámci začátku povolání vnímáte jako nejčastější a s jakými jste se sám setkal v průběhu Vašeho dosavadního působení?

Na začátku jsem dělal chyby v přípravě. Snažil jsem se do hodiny obsáhnout, co nejvíce informací, takže se pak nestihlo vše.

10. Jaké vlastnosti a dovednosti by podle Vás měl učitel mít, tak aby byl úspěšný?

Určitě je dost důležité být spravedlivý, organizovaný, empatický, schopný rychle a adekvátně reagovat.