

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Začínající učitel

Diplomová práce

Olomouc 2020

Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bc. Nikola Zapletalová

II. ročník – kombinované studium

Obor: Pedagogika – veřejná správa

Začínající učitel

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Pavla Andrysová, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen prameny uvedené v seznamu použité literatury.

V Troubelicích dne 8. 7. 2020

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala PhDr. Pavle Andrysové, Ph.D. za konzultace a odborné vedení při zpracování této práce, za její cenné rady, ochotu a podporu.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Nikola Zapletalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Pavla Andrysová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Začínající učitel
Název v angličtině:	Novice teacher
Anotace práce:	Diplomová práce se v teoretické části zaměřuje na osobu začínajícího učitele a jeho vstup do profese. Ve výzkumné části je kvalitativním přístupem metodou rozhovoru zjišťováno subjektivní prožívání začínajícího učitele v začátcích jeho kariéry, jeho socializace a adaptace do školního prostředí v prvním roce jeho působení na základní škole.
Klíčová slova:	Začínající učitel, pregraduální příprava, profesní start, uvádějící učitel, adaptace
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on a commencing teacher and his entry into the profession in the theoretical part. In the research part, a qualitative approach through an interview method determines the subjective experience of a beginning teacher early in his career and socialization and adaptation to the school environment in the first year of teachers work at primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Novice teacher, career start, induction phase, introducing teacher, adaptation
Přílohy vázané v práci:	0
Rozsah práce:	42
Jazyk práce:	Český

Obsah

Úvod.....	8
1 Učitel.....	11
1.1 Kompetence učitele	12
1.2 Profese učitele	13
2 Pregraduální příprava	15
2.1 Teorie a praxe v pregraduální přípravě.....	16
3 Začínající učitel	18
3.1 Uvádění začínajícího učitele	20
4 Metodologie výzkumu	23
4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka	25
4.2 Respondenti	25
4.3 Analýza dat	26
5 Vyhodnocení výzkumu.....	30
5.1 Pregraduální příprava	30
5.2 Reakce na realitu a vstup do profese	31
5.3 Adaptace na školní prostředí	32
Shrnutí a diskuze.....	35
Závěr.....	38
Seznam použité literatury.....	40

Úvod

Téma ze školního prostředí jsem si pro svou diplomovou práci vybrala pro to, že vzdělání by, podle mého názoru, mělo být součástí života každého z nás. Mnozí z nás si jako malé děti často hráli na učitele. Zcela jistě byla převaha malých holčiček, což se potvrzuje i v praxi českého školství, kde působí v profesi učitele prokazatelně mnohem více žen než mužů. Ano i já jsem si tímto obdobím prošla, hrála si na paní učitelku a představovala jsem si, že jednou budu učit.

Učitel má v naší společnosti důležitou roli, protože učí nové generace našich dětí, vzdělává a vychovává je, prostřednictvím sebe jim předává znalosti. Aby svou profesi vykonával kvalitně je důležitým předpokladem jeho osobnost a samozřejmě též kvalitní vzdělání a dostatečná motivace pro výkon tohoto povolání. Je třeba, aby společnost pomohla vytvořit adekvátní podmínky pro budoucí učitele a zejména ty, kteří do této profese teprve vstupují. Začínající učitel potřebuje dostatečnou podporu, kterou by mu měl v začátcích, tedy v tzv. adaptačním období, poskytnout uvádějící učitel. V současné době je to téma diskutované, neboť školství nemá dostatečně řešenou otázku uvádějících učitelů, proto si tento problém řeší ředitelé škol sami a v praxi to většinou dopadá tak, že začínající učitel je odkázaný na své schopnosti a dovednosti, kterých dosáhl při studiu na pedagogické fakultě.

K profesi učitele vede dlouhá cesta. Po ukončení pregraduální přípravy nebo po krátké učitelské praxi mnozí ukončí své poslání a věnují se zcela odlišnému. Proč? To samozřejmě ví jen oni samotní, avšak v posledních letech je odchod učitelů z praxe tématem často diskutovaným a důvodem je například nedostatečné finanční ohodnocení, lepší nabídka práce v jiném oboru nebo třeba špatné vztahy mezi kolegy.

V teoretické části mé diplomové práce v první kapitole popisují význam slova učitel, jeho kompetence a vývoj učitelské profese. Druhá kapitola je zaměřena na pregraduální přípravu, tedy studium na vysoké škole. Třetí kapitola se zabývá pojmem stěžejním, a to je začínající učitel.

V praktické části se pokusím pomocí rozhovoru zjistit, jaké jsou začátky v profesi začínajícího učitele. Cílem výzkumu je zjistit, jak začínající učitelé na prvním stupni základních škol hodnotí pregraduální přípravu, vstup do profese učitele a učitelkou praxi. Sledovacím obdobím je pouze první rok, protože to je kritické období, které ovlivní další průběh učitelovy profese.

Musím zde také uvést fakt, že práce se nesnaží připisovat zjištěné výsledky všem začínajícím učitelům, protože každý učitel má jiné začátky, ale pouze přispět konkrétními případy do odborné diskuze na toto téma.

Práce je zakončena výsledky výzkumného šetření, diskuzí i mým osobním názorem.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a jejím cílem je poskytnout odborníkům i veřejnosti informace a nové poznatky o tom, jak budoucí učitel vnímá přechod mezi studiem učitelství na vysoké škole a následně začátek profese učitele v praxi.

Výsledky práce mohou posloužit i v přípravě budoucích učitelů. Mohou taky inspirovat začínající učitele pro snadnější vstup do profese.

Teoretická část

1 Učitel

Pro začátek bych ráda uvedla definice učitele z odborných publikací. S osobou učitele se v životě setkal každý z nás. Je nedílnou součástí výchovného a vzdělávacího procesu. Podílí se na motivaci žáka k učení a tím na utváření jeho osobnosti. Pro diplomovou práci je jedním z hlavních pojmů, a proto je žádoucí jej blíže specifikovat odborně.

Jak uvádí zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, je pojem učitel definován jako „*osoba vykonávající přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného.*“

Pedagogický slovník definuje učitele jako „*jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

Průcha (2002, s. 17) říká, že učitel je osoba, která vyučuje ve škole. „*Je to osoba pečující o děti. Profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje, vychovává, školí, zacvičuje, aj.). Učitelé jsou součástí širší profesní skupiny nazvané pedagogičtí pracovníci. Učitel je hlavním zprostředkovatelem systematicky upravených a srovnaných poznatků z nejrůznějších oborů vědních ve škole a zároveň vedle otce a matky třetím hlavním činitelem při vychovávání.*“

„*Být učitelem znamená stát se nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti – znamená být v první řadě osobností. Kdo není ochoten a schopen jít dlouhou cestou celoživotního sebevzdělávání, hledačství, pochybování o sobě samém, projasňování, vyhledávání a ověřování důvodů a argumentů, kdo není schopen sledovat vývoj svého oboru a kultivovat svůj životní obzor, kdo chce prostě a jednoduše žít klidný a usazený život, neměl by na učitelskou dráhu ani pomyslet, ani na ni vstupovat.*“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 16)

V praxi se můžeme setkat i s pojmem pedagogický pracovník, který má však širší význam a označuje učitele, jenž vykonává nejen přímou učitelskou činnost a může jím být například lektor, vychovatel nebo třeba asistent učitele (Urbánek, 2005, s.11) Je to pojem, se kterým bývá pojem učitel mylně zaměňován, protože pedagogickým pracovníkem může podle Průchy (2002, s. 18) být nejen učitel, ale také například lektor, mentor, ředitel nebo také vychovatel.

Stát se učitelem podle Vališové znamená „*poznat, rozumět a umět – poznávat a rozumět svitu, vzdělávacímu prostředí, žákům a studentům, i sobě samému na pedagogickém poli. Umět s citem reagovat na školní situace, navrhnout a realizovat optimální vzdělávací strategie, vespolečně jednat ve skupině kolegů*“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 12)

Dle uvedených definic můžeme říci, že učitel je základním prvkem ve vzdělávacím systému, ovlivňuje vyučovací proces a jeho kvality. Měl by to být člověk profesně vzdělaný, který své nabyté vědomosti, dovednosti a zkušenosti dovede ve své praxi patřičně využít a tím je tak předat svým žákům.

S pojmem učitel neodmyslitelně souvisí i pojem osobnost učitele, což je podle Dytrtové (2009, s. 15) třeba chápat jako model osobnosti člověka, který se vyznačuje psychickou determinací. Utváření osobnosti učitele je složité, protože individualita psychických vlastností osobnosti je těžko postižitelná. Osobnost učitele lze podle Dytrtové nejlépe poznat sledováním osobnosti v akčním prostředí a v reálných souvislostech.

Holeček (2014, s. 13) vidí osobnost učitele v pěti oblastech, které popisuje jako motivovanost k učitelskému povolání, charakterově – volné vlastnosti osobnosti, seberegulační vlastnosti osobnosti, vlastnosti dynamické a vlastnosti výkonové.

1.1 Kompetence učitele

Tímto pojmem můžeme chápat jakýsi komplex dovedností, zkušeností a znalostí, které budoucí učitel získává při studiu. Kompetence jsou základním předpokladem pro učitelské povolání. Podle definice pedagogického slovníku jsou „*kompetence učitele soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 103-104) K tomu Spilková (2010) dodává, že znalosti a dovednosti jsou jádrem kompetencí.

Vašutová (2001, s. 30-31) chápe kompetenci jako pojem receptivní, kterým jsou označovány takové profesní kvality učitele, které pokrývají celý rozsah výkonu profese a jsou rozvoje schopné. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti. Základ profesních kompetencí získává učitel v přípravném vzdělávání a dále je rozvíjí v průběhu své profesní dráhy. Tyto profesní kompetence se podle Vašutové (2001, s. 29) utvářejí v procesu profesionalizace. Tento proces zahrnuje: „*teoretickou a praktickou přípravu v přípravném vzdělávání, zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství, vliv profesního prostředí, reflexi vzdělávací reality, sebereflexi, vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy.*“ Podstatu profesních kompetencí Vašutová (2001, cit. dle Průcha, 2009, s. 409) vidí v kompetenci předmětové nebo oborově předmětové, kompetenci didaktické a psychodidaktické, pedagogické nebo obecně pedagogické, diagnostické a intervenční, sociální, psychosociální a komunikativní, manažerské a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Za nejdůležitější kompetence považuje Švec (2002) kompetence pedagogické, jenž jsou jakýmsi souhrnem způsobilostí, které by měl učitel mít, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat a zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny u studentů učitelství. Profese učitele se vyvíjí od toho začínajícího až po experta, proto můžeme předpokládat i samotný vývoj kompetencí, od těch nižších až po vyšší. Podstatné je rozvíjení těchto kompetencí, aby bylo dosaženo právě té vyšší úrovně.

S kompetencemi velmi úzce souvisí i pojem profesní standart, což je jakýsi pomyslný balíček právě těchto kompetencí, které jsou předpokladem k tomu umět učit.

1.2 Profese učitele

Na úvod bych ráda zmínila fakt, že se vedou dlouhé diskuze na téma, zda je učitelství profese či je to povolání. Pro začátek bych se držela prvního zmiňovaného pojmu a to, že učitelství je profese. Jak uvádí Průcha (2005, s. 174) k nejstarším povoláním v kulturní historii patří právě profese učitele.

Tak jako se každá profese vyvíjí a rozvíjí, tak i učitelská profese se od počátků učitelství značně vyvinula a má své vývojové fáze. Těmi se zabývá řada autorů a každý je popisuje z různých úhlů pohledu.

Pro fáze profesního vývoje učitele je typický například šok z reality, který se dostaví hned na počátku kariéry, dále usazování, poté znovu hodnocení volby profese. Když se z učitele začátečníka stává učitel expert, je to fáze, kdy se učitel připravuje na odchod z profese.

(Vágnerová, 2008)

Můžeme říci, že ve většině odborných publikací dochází k rozdělení profesní dráhy učitele na vývojové etapy, kterými obecně jsou volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní stabilizace a profesní vyhasínání. Bratři Dreyfusové vytvořili první model vývojových fází učitelské profese zaměřený na rozvoj dovedností. Tento model má pět stupňů, a to od nejnižšího *osobnost vzdělání*, dále *nováček*, *zkušený začátečník*, *kompetentní učitel*, *odborník* a nakonec *expert*. (Švaříček, 2009) Tento model rozpracoval Berliner (1995, cit. dle Píšová, 2005, s. 54) a vývoj profese učitele rozděluje následovně. V první fázi je to začátečník – novice, který se řídí danými pravidly a návody, při učení používá jednoduché techniky, neschopen improvizace. Dále pokročilý začátečník, u kterého dochází k automatizaci vyučovacích postupů.

Kompetentní učitel, jenž disponuje repertoárem strategií pro běžné situace ve třídě a hodně se soustřeďuje na žáka a jeho potřeby. Následuje již zkušený učitel, který se během vyučování koncentruje na žáka a řídí se svou intuicí. A poslední je učitel expert, který na situace reaguje flexibilně a intuitivně, je schopen předvídat události.

Vývojem profese učitele se zabývá Podlahová (2012), která popisuje vývoj od období volby, přes pregraduální přípravu a profesní start až po učitele experta.

Rozdělení profesního vývoje můžeme najít i u Průchy (2013, s. 202), který první fázi učitelé profese popisuje jako „*motivaci ke studiu, druhou fázi startu jako vstup do povolání, adaptace jsou podle něj první roky v praxi, další fáze je kariéra, fázi profesní stabilizace označuje jako změnu učitelského povolání a poslední fázi jako profesní konzervatismus.*“

V profesním vývoji učitelé profese se objevuje hned na začátku uvedených rozdělení pojem volba, motivace. Motivací ke studiu učitelství může být například osobní zkušenost. Každý z nás se setkal s osobou učitele a mnohé nejméně z nich ovlivnil. Já považuji motivaci v tomto směru za nezbytnou, neboť podle mě je to nejdůležitější prvek v cestě stát se dobrým učitelem. Projít procesem pregraduální přípravy, nabýt zde znalosti a dovednosti v oblasti učitelství a následně je uplatnit v praxi.

Výzkumné šetření v oblasti motivace k učitelé profesi provedl Havlík (1995) a došel k závěru, že zájem o studium na pedagogické fakultě je klamný, tzn. že většina takových zájemců si přihlášku podává pouze jako pojistku, že nebudou přijati na jinou fakultu. Více motivovaní jsou studenti mající zájem o učitelství na prvním stupni základní školy než o studium předmětů pro druhý stupeň základní školy. Dále uvedl, že větší motivaci mají dívky než chlapci a více než padesát procent studentů se rozhodlo pro studium bez motivace a dlouhodobého rozmyšlení. Oproti tomu Lukášová (2006) tvrdí, že ke studiu učitelství se hlásí dlouhodobě motivovaní lidé.

2 Pregraduální příprava

Jak jsem zmínila v první kapitole ke studiu učitelství je třeba mít motivaci, mít zápal pro tuto profesi. Na toto dále navazuje studium na pedagogické fakultě. U nás je mnoho vysokých škol, přesněji devět, které poskytují pedagogické vzdělání a každá fakulta má svůj obsah a formu studia, ale toto všechno řídí Zákon o pedagogických pracovnících, který také mimo jiné vymezuje, co musí vzdělání obsahovat. Budoucí učitel musí projít studiem na vysoké škole a ty mají za cíl připravit kvalifikovaného učitele. Pregraduální příprava je cesta k dosažení kvalifikace pro výkon tohoto povolání. Kasáčová (2005, s. 83) tvrdí, že „*proces stávání se učitelem je složitou strukturou rozmanitých změn probíhajících v osobnosti jedince.*“

Příprava učitele musí obsahovat čtyři základní složky a to: odborně předmětovou, pedagogicko-psychologickou, praktickou složku a všeobecný základ. (Coufalová, Vaňková, 2010) Nejdůležitější složkou přípravy je podle Šimoníka (2005, s. 5) složka pedagogicko-psychologická a oborově didaktická, protože obě tyto složky vytváří teoretickou i praktickou základnu pro výkon učitelské profese. Bendl a kolektiv (2011) vidí v základní složce učitelského studia kvalitní praxi.

V České republice probíhá studium učitelství na terciární úrovni a v porovnání s pregraduální přípravou budoucích učitelů ve světě, je na velice dobré úrovni. Přípravné vzdělávání probíhá ve dvou možných kombinacích. První je tzv. souběžný model – příprava probíhá paralelně, jak předměty všeobecného základu a vybrané aprobační předměty, tak didaktické, psychologické a pedagogické disciplíny. V průběhu studia začínají učitelé chodit na praxi. Tento model se uplatňuje ve většině zemí Evropské unie. A druhým modelem je následný model – nejdříve se studuje první úroveň terciárního vzdělávání v nějakém konkrétním oboru a poté se připravuje na učitelskou profesi. Oborová a pedagogická složka přípravy je oddělena. (Průcha, 2002)

Který z těchto dvou modelů má více kladů? U souběžného modelu lze za klad považovat to, že předmětová příprava probíhá propojeně s přípravou praktickou. Následný model má výhodu v tom, že předmětová příprava je více soustředěná a propracovaná a praktická část je delší a soustavná.

Problematickou část učitelské přípravy vidí Urbánek (2005) právě ve vzdělávání. Dále poukazuje na problém dalšího vzdělávání učitelů, které náš systém neumožňuje a které by

jistě vedlo k dalšímu rozvíjení učitele. Studenti tak musí počítat s faktem, že jakýsi kariérní postup vzhůru se v tomto směru v budoucnu konat nebude.

Vašutová (2004) vidí problém v obsahu vzdělávání, a to v nedostatečném rozvíjení vědních oborů, což se podepisuje na kvalitě vzdělávacího obsahu.

Úroveň učitelské přípravy a kvalita absolventů pedagogických fakult jsou kladně hodnoceny zejména z předmětových znalostí, znalosti didaktické jsou hodnoceny méně a jako nejhůře posuzovanou je schopnost učitelů pracovat v interakci s dětmi, rozumět jim a odpovídajícím způsobem je zvládat. Z čehož vyplývá, že budoucí učitelé jsou velmi dobře vybaveni teoretickými znalostmi, ale neumí je uplatnit v praxi. (Urbánek, 2005)

Mnoho autorů se domnívá, že je třeba v pregraduální přípravě budoucího učitele provést změny. Například Havlíčková (2008, s. 201) navrhuje změnu následující, a to stanovit standard učitelské způsobilosti a tomu přizpůsobit studijní programy (protože pro učitele na 2. stupni základní školy jsou programy různorodé). Dále studium na pedagogické fakultě od prvního ročníku bakalářského studia směřovat na vzdělávání pedagogů (klade důraz na praxi již od počátku studia). Další změnu vidí v tom, že je třeba nejen předkládat teorii, ale především respektovat pedagogické zásady ve studijních programech a v přístupu ke studentům (student se z přednášek naučí velmi málo, nejvíce přínosné je pro studenta vyučování druhých a praxe).

Stejného názoru jako Havlíčková je i Šimoník (2008). Dále i on volá po tom, aby se studijní programy více sjednotily a podle něj je třeba zavést do studia více praxe.

2.1 Teorie a praxe v pregraduální přípravě

Teorie je nedílnou součástí praxe. Jejich vzájemné propojení tvoří celek, a to v každé oblasti, nejen v učitelství. Pregraduální příprava budoucích učitelů si klade za cíl umění aplikace teorii v praxi. Nelze tedy, aby se učitelé připravovali jenom teoreticky, avšak nelze ani aby se připravovali pouze prakticky, nýbrž je žádoucí soustavně teorii a praxi propojovat. Šimoník (2004) říká, že „*je nutné pregraduální přípravu chápat jako jednotu teorie a praxe.*“ Pregraduální příprava si dává za cíl nejen umění aplikovat teorii v praxi, ale také rozvíjet a kultivovat pedagogické myšlení budoucích učitelů. (Švec, 2002) Mezi nejdůležitější složky, které by měl student z teoretické přípravy znát jsou například základní metody výuky, metodika chválení a trestání, základy vyučovacího procesu a umět dále hodnotit žáky, ovládat komunikaci nejen s žáky ale i s rodiči.

Vztah teorie a praxe je jeden z hlavních problémů v pedagogické přípravě budoucích učitelů. Teorii v pregraduální přípravě je možno chápat jako soubor poznatků, které mají studentům vysokých škol ulehčit organizaci vyučovacích hodin, usnadnit řešení výchovných situací a usnadnit realizaci didaktických situací. (Švec, 2002)

Pedagogická praxe je *disciplína integrující teoretickou a praktickou složku učitelské přípravy a spadá pod pedagogicko-psychologickou složku přípravy*. (Šimoník, 2005, s. 6) Pedagogická praxe „*integruje disciplíny a vytváří most mezi univerzitní pedagogickou teorií a praktickou učitelskou činností*.“ (Podlahová, 2002, s. 7) Kritický názor má Podlahová (2002) na nesoulad teorii a praxe v přípravě budoucích učitelů. Podobný názor jako Podlahová má i Švec (2002) a Průcha (2002), kteří upozorňují na nedostatek praxe v přípravném vzdělávání. Pedagogická praxe by měla vést k nácviu pedagogických dovedností, kterých učitel využije v praxi. Například se jedná o komunikaci s žáky, jejich motivace nebo také řešení nečekaných situací. Praxe je nedílnou součástí vzdělávání budoucího učitele.

Pedagogická praxe v pregraduální přípravě je téma aktuální. V roce 2003 rozpracoval Urbánek ucelenou studii o konferencích a seminářích na toto téma. Tuto studii dále rozpracoval Šimoník (2004) s cílem objasnit překážky jež stojí v cestě ke zlepšení pedagogické praxe. Podle něj lze tuto problematiku řešit pouze v kontextu pregraduální přípravy jako celku. Ideální by podle něj bylo, kdyby se teorie prolínala s praxí a dále aby pedagogická praxe vedla k teoretické reflexi.

Základ učitelské přípravy Korthagen (2001) vidí v propojení teorie a praxe. Významnou úlohu přikládá citům a emocím, které neodmyslitelně patří k učitelské profesi a z těchto poznatků přikládá důležitost učitelovy reflexe a sebereflexe.

3 Začínající učitel

Nejdůležitější období pro učitele je právě vstup do profese. Začínajícím učitelem je ten, kdo stojí na počátku své profese s pedagogickou způsobilostí a plný ideálů, ale nemá žádné zkušenosti. Je to člověk, kterému je potřeba na začátku poradit, vést ho. Začínající učitel v začátcích své profesní kariéry srovnává své představy, většinou bláhové, se skutečnou realitou, které je mnohdy překvapivě drsná.

Šimoník (2004) označuje začínajícího učitele jako učitele v prvním roce jeho pedagogického působení. Definice pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) se s předešlou definicí rozchází v části doby, která je pro začínajícího učitele specifická a to: „...časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních pět let profesní praxe.“

Člověk se začínajícím učitelem stává v okamžiku, kdy jej jako absolventa přijmou na první pracoviště. Začínajícím učitelem se stává ve chvíli, kdy přebírá zodpovědnost za vzdělávání a chování žáků. Podle Podlahové (2004) je začínající učitel v podstatě ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Říká, že mezi učitelem začátečníkem a profesionálním učitelem je rozmezí pět až deset let. Období začínajícího učitele charakterizuje Huberman et al. (1993) jako období dvou tendencí, a to přežití a objevování, přičemž přežití se týká toho, že je učitel v začátcích vystaven tzv. šoku z reality, což je vnímáno jako negativní fenomén. Oproti tomu objevování je vnímáno jako pozitivní fenomén, který se může vyznačovat zvýšeným entuziasmem pro výkon profese, pocitem hrdosti, že je mu svěřena třída žáků.

Za možné příčiny šoku z reality Průcha (2002, s. 210-211) označuje příčiny spjaté s osobností učitele – někteří učitelé po nástupu do praxe zjistí, že pro tuto práci nejsou psychicky vybaveni (nedokážou například zvládnout nedisciplinovanost žáků ve třídě, nebo nejsou dostatečně hlasově vybaveni pro několikahodinové mluvení). Příčiny spjaté s profesní kompetencí učitelů – mnoho učitelů zjistí, že jim vzdělání neposkytlo takové vědomosti a dovednosti, které potřebují k běžným úkonům učitele především tedy k plnění administrativy a příčiny spjaté se situacemi ve školách – to jsou situace, se kterými si dokáže poradit zkušený učitel, ale začátečník je bezradný (například nevybavenost odborné učebny pomůckami, chybějící učebnice).

Šimoník (2004) popisuje šok z reality jako stav, kdy se představy začínajícího učitele dostávají do konfrontace s realitou výkonu profese v praxi. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová a kol. (2007, s. 339) na tento šok z reality nelze začínající učitele v pregraduální přípravě připravit, protože každá škola má svou kulturu, politiku a sociální prostředí, a i samotní učitelé se liší ve zvládnutí přechodu ze studia do praxe. Podle Píšové a Dušínské a kol. (2011) souvisí šok z reality s pojmy jako kultura školy, sociální klima v učitelském sboru a prekoncepty vytvořené na základě dosavadní zkušenosti učitelů.

Od začínajícího učitele se od prvního dne jeho působení ve škole vyžaduje, aby plnil všechny povinnosti, které učitelé přísluší. Učitel musí řešit mnoho komplikovaných situací, i z tohoto důvodu se učitel dopustí řady chyb. Chyby nastupujících absolventů jsou umocněny složitostí výchovně vzdělávacího procesu, okamžitého a samotného řešení nastalých situací a také plnou odpovědností za dosažené výsledky. (Šimoník, 2004)

„Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci učitele a nejsou si jistí, zda vůbec budou úspěšní v pedagogickém působení na své žáky.“ (Vašutová, 2004, s. 129) Tyto obavy pramení z nezkušenosti a profesní nezralosti, která je však, jak podotýká Vašutová (2004, s. 129), odbourávána v adaptační fázi.

Oblasti, ze kterých vznikají problémy začínajícího učitele jsou podle Šimoníka (2004) například materiální vybavení školy, nezájem žáků o školu a učení, nedobré vztahy mezi učitelé, nízký nástupní plat, nízká úroveň znalosti žáků, neschopné vedení školy, složení sboru, vysoký věk kolegů, vztahy mezi žáky, neochota k inovaci. Největší problémy začínajících učitelů vidí Průcha (2002) v nekázni během vyučování, v udržitelnosti pozornosti žáků nebo problém neprospívání žáků. Jako důležité označuje pro začínajícího učitele sociální kulturu školy.

Po nástupu do nového zaměstnání, může být učitel rozčarovaný z mnoha situací mezi které Podlahová (2004, s. 26) řadí například obsah školního předmětu a jeho uspořádání, různost školních programů, složení úvazku a rozvrh hodin, přístup uvádějícího učitele, rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších kolegů, stav materiálního vybavení školy, rozsah administrativních a jiných povinností, neznalost právních a bezpečnostních předpisů, časová náročnost, zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin, vztahy na pracovišti, výše učitelského platu, nekázeň žáků, postoj rodičů ke škole, vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků, formulační neobratnost, celková odlišnost školní skutečnosti od představ.

3.1 Uvádění začínajícího učitele

Obavy, uvedené v předchozí kapitole, má mnoho začínajících učitelů a je tedy nasnadě řešit takový problém tím, že by měl mít každý takový začátečník někoho zkušenějšího, kdo ho povede, bude mu pomáhat. tato pomoc je cenná právě proto, že začátečník se ocitá v novém prostředí, které nezná. Stojí před početným sborem svých kolegů. Potřebuje se seznámit s chodem školy, se školními dokumenty a dalšími věcmi týkající se provozu školy. Proces uvádění začínajícího učitele by měl usnadnit učiteli vstup do profese, podpořit ho. Toto období by mělo taky sloužit k usnadnění přechodu ze studia učitelství do praxe. Průcha (2002, s. 26) říká, *že v tomto období se začínající učitel adaptuje na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání a je to rozhodující období pro utváření jeho profesních dovedností.*

Tak jako každý, kdo nastoupí po ukončení studia do zaměstnání, potřebuje v začátcích pomoci, tak v učitelské profesi tomu není jinak a uvádějí učitel by měl být pro začínajícího učitele samozřejmostí, protože na rozdíl od jiných profesí, které se nějakým způsobem adaptují nějaký čas, učitel musí plnit všechny povinnosti od prvního dne. (Podlahová, 2004) Stejný názor zastává i Průcha (2013, s. 208), který tvrdí, *„že učitel od prvního dne přebírá plnou odpovědnost za vykonávanou práci, jenž vykonává sám, ve svých hodinách nemá nikoho, kdo by mu radil.“*

Otázka uvádění je v praxi velmi často neřešena a v odborných kruzích často diskutována. V našem školství byl uvádějí učitel ustanoven v sedmdesátých letech vyhláškou MŠ. Dnes tomu tak ovšem není a žádná povinnost zavádět uvádějího učitele není. O tom většinou rozhoduje ředitel školy, zda poskytne začátečníkovi podporu či nikoli.

Podlahová (2004, s. 49) tvrdí, že v praxi začínající učitel toho uvádějího nemá a dodává, že je tato funkce jako bílá paní – mluví se o ní, ale vidět je zřídka nebo vůbec ne.

Uvádějí učitel hraje důležitou úlohu v profesním začátku učitele začátečníka a jak uvádí Podlahová (2004) může mu poskytnout odbornou a psychickou podporu a může mu být nápomocen v různých oblastech jako je například provoz školy, příprava na výuku, realizace výuky nebo také vztahy na pracovišti a také s rodiči žáků. Dále Podlahová (2004) uvádí několik oblastí, ve kterých může uvádějí učitel pomoci a těmi jsou například seznámení s provozem školy, pomoc při přípravě a realizaci výchovy a vzdělávání, seznámení s prací učitelky, pomoc v oblasti vztahů s rodiči, poskytnout informace v oblasti provozu školy. Šimoník (2004) si myslí, že by si začínající učitel měl vybrat svého uvádějího učitele sám.

Já si myslím, že uvádějící učitel by měl být učitel s dlouhou praxí a také by měl vyučovat stejné nebo podobné předměty, protože jedině to pomůže začátečníkovi v jeho výuce. Vidí tak názorně v praxi, jak komunikovat a reagovat, jaké metody používat ve výuce a také jakých případných chyb se vyvarovat. Součástí procesu uvádění začínajícího učitele do jeho profese je nepochybně socializace, začleňování. Je to proces, který každého z nás provází celým životem a týká se nejen toho, kdy chce člověk tzv. zapadnout do společnosti, mezi nějakou skupinu lidí, ale i povolání, profese či zaměstnání, chcete-li. V souvislosti s tímto začleňováním musí začínající učitel zvládnout mnoho nových sociálních rolí, ale hlavně se adaptovat na školní prostředí, kolegy, žáky. Proces uvádění začínajícího učitele do praxe můžeme nazvat jako proces pracovní adaptace, což znamená, že se člověk přizpůsobuje podmínkám, ve kterých existuje (Hartl, Hartlová, 2000) Proces adaptace by měl být naplánovaný a dobře organizovaný. Adaptace závisí na mnoha podmínkách, zejména na individuálním přístupu samotného učitele. Cílem adaptace je usnadnit vstup do profese učitele a zajistit tak plynulý přechod mezi studiem učitelství a praxí, poskytnout začínajícímu učiteli podporu, pomoci mu zvyknout si na školní prostředí. Důležitá je funkce zpětné vazby, která může pomoci vzdělavatelům v přípravné fázi a zlepšit tak kvalitu studia. A je třeba zmínit i fakt, že adaptační období může zapříčinit snižování počtu učitelů, kteří profesi učitele opustí, tzv. drop – out.

Praktická část

4 Metodologie výzkumu

V praktické části mé diplomové práce jsem se rozhodla použít metodu kvalitativního výzkumu, který budu uskutečňovat formou polostrukturovaného rozhovoru. Tuto metodu jsem si vybrala z důvodu malého počtu respondentů, ale také proto, že mi tak umožní osobně a hlouběji nahlédnout do výzkumného problému. Rozhovor bude probíhat s osobami, začínajícími učiteli, kteří po ukončení pregraduální přípravy nastoupili učitelskou praxi na prvním stupni základních škol a jejich praxe je první rok. Takto mnou stanovená kritéria jsem si stanovila záměrně, neboť se domnívám, že první rok je pro začínajícího učitele nejdůležitějším.

Výzkumník kvalitativního výzkumu se zajímá o konkrétní případ a podrobným popisem tohoto případu. Cílem je hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí. (Gavora, 2010, s. 36) U kvalitativního výzkumu je důležité si předem stanovit téma výzkumu a určit si základní výzkumné otázky. Je to metoda, která umožňuje získat podrobnější odpovědi na otázky, okamžitě na tyto odpovědi reagovat a popřípadě klást otázky doplňující. (Hendl, 2005)

„Kvalitativním přístupem obecně rozumíme proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 17)

Hendl (2005, s. 51) uvádí, že kvalitativní výzkum se provádí v kontaktu s terénem nebo situací jedince, kdy se výzkumník snaží hlouběji proniknout do studie jedince. Hlavním instrumentem v kvalitativním výzkumu je sám výzkumník. Pro kvalitativní výzkum je charakteristická jeho pružnost a nestrukturovanost. Dále autor uvádí, že kvalitativní výzkum získává podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, zkoumá fenomén v přirozeném prostředí, umožňuje studovat procesy, umožňuje navrhnout teorie, dobře reaguje na místní situace a podmínky, hledá lokální příčinné souvislosti, pomáhá při počáteční exploraci fenoménu. Vedle těchto výhod popisuje autor i nevýhody kvalitativního výzkumu. Upozorňuje, že získaná znalost nemusí být zobecnitelná na populaci, je těžké provádět kvantitativní predikce, sběr dat a jejich následná analýza jsou časově velmi náročné úkony, výsledky jsou snadněji ovlivněny výzkumníkem a jeho osobními preferencemi.

U kvalitativního výzkumu je výběr osob vždy záměrný. Díky tomuto záměrnému výběru respondentů získává výzkumník pravdivý obraz daného prostředí. Oproti kvantitativnímu výzkumu je výběr užší, výzkumník se soustředí na méně případů, ale díky tomu je zkoumání intenzivnější a často tak odhalí nové skutečnosti. (Gavora, 2010)

Kvalitativní výzkum má určité fáze, které musí být splněny. Jsou jimi stanovení cíle výzkumu, vytvoření konceptuálního rámce, definování výzkumných otázek, rozhodnutí o metodách, zajištění kontroly kvality výzkumu, sběr dat a jejich organizace, analýza dat a jejich interpretace, formulování závěrů do výzkumné zprávy. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007) V pedagogickém slovníku najdeme definici rozhovoru (interview) jako „výzkumný prostředek používaný při dotazování, spočívající v přímé ústní komunikaci výzkumného pracovníka s respondentem či informantem. Je zaznamenáván na magnetofon či jinak a pak analyzován z hlediska obsahu rozhovoru, chování respondentů aj.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 250)

Podle Gavory (2010, s. 136) je interview výzkumnou metodou, která umožňuje zachytit nejen fakta, ale i hlouběji proniknout do motivů a postojů respondentů. Podle autora Chráska (2007, s. 182) je interview metoda shromažďování dat, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta. Interview by mělo probíhat vždy za vhodné situace a v přirozeném prostředí. Účastnit by se jej neměly osoby, které nemají s daným tématem nic společného, téma se jich netýká. (Chráska, 2007, s. 183) Přítomnost jiných lidí při interview může navodit nežádoucí reakce respondenta. (Gavora, 2010, s. 136) Polostrukturované interview spočívá podle autora Gavory (2010, s. 137) ve stanovení si základního schéma obsahu a několika základních otázek. Další otázky pak vznikají v průběhu interview. Při vedení rozhovoru je žádoucí, aby měl výzkumník s touto metodou předešlé zkušenosti. Tazatel by měl nejdříve navodit příjemnou atmosféru mezi ním a zkoumanou osobou. Rozhovor by se měl uskutečňovat v prostředí blízkém dotazované osoby. Doporučuje se klást otázky s časovým rozestupem tak, aby měla zkoumaná osoba dostatek času na odpověď. (Gavora, 2010)

4.1 Cíl výzkumu a výzkumná otázka

Hlavním cílem praktické části bude zjistit a popsat pomocí rozhovoru se začínajícími učiteli jejich vstup do učitelské profese. Jak hodnotí pregraduální přípravu, jak se dokáží adaptovat na nové prostředí školy a jak hodnotí svou činnost v roli učitele.

Výzkumná otázka zní: **Jak zvládá začínající učitel začátky své profese?**

Svým výzkumem bych chtěla přispět do odborné diskuze na téma profesního začátku učitele na základní škole. Poznatky mohou inspirovat začínající učitele a poskytnout informace uvádějícím učitelům o tom, jak prožívá vstup do profese čerstvý absolvent.

4.2 Respondenti

Polostrukturované rozhovory budou probíhat se třemi respondenty, začínajícími učiteli na prvním stupni základních škol v Olomouckém kraji. respondenty jsem vybrala záměrně s praxí do jednoho roku, protože v tomto období toho začínající učitel prožívá nejvíc a tato doba. Jedná se o jednoho muže a dvě ženy. Všichni respondenti mají vystudované učitelství pro základní školy. Respondenti pochází z kruhu mých bývalých spolužáků ze studia na gymnáziu. Ve všech případech probíhalo interview osobně, tedy setkali jsme se v jednom případě doma a ve dvou dalších v kavárně. Toto prostředí si sami zvolili, díky čemuž můžeme usuzovat, že se cítili dobře, a tak mohli spontánně odpovídat.

Respondenty jsem před zahájením interview seznámila s tématem práce a ujistila je, že jimi poskytnuté údaje jsou pouze pro potřebu vypracování praktické části mé diplomové práce a budou použity anonymně. Osoby nyní okrajově popíši a pro zachování anonymity změnám jejich jména.

První respondent je Pavel ve věku 26 let z vesnice v Olomouckém kraji. Je prvním rokem zaměstnán jako učitel matematiky na základní škole v menším městě v Olomouckém kraji. Druhý respondent je Ilona ve věku 26 let z malé vesnice v Šumperském kraji a je prvním rokem zaměstnána jako učitelka českého jazyka na prvním stupni základní školy v Olomouckém kraji, vysloužila si i post třídního učitele. Třetí respondent je Lucie ve věku 27 let z města ležícího v Olomouckém kraji a je prvním rokem učitelkou občanské výchovy na základní škole v Olomouckém kraji.

Všichni respondenti mají vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství.

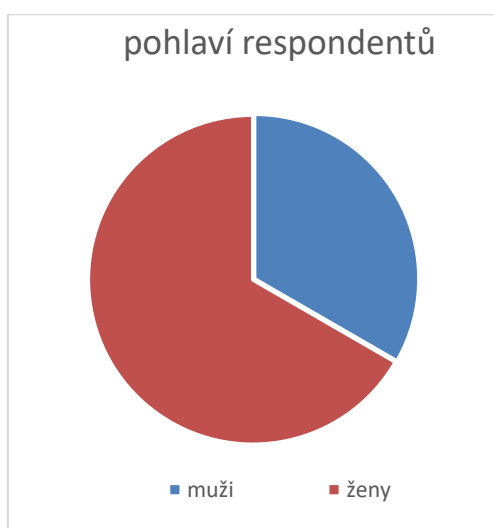
4.3 Analýza dat

Analýza dat je proces systematického, nenumernického organizování získaných dat, které by mělo odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, kvality a vztahy. Získaná data jsou organizována a analyzována již ve fázi sběru dat. Výzkumník tak má možnost změn v podobě výběru jiného zdroje nebo upravením výzkumného nástroje. Interpretace dat je provázána citacemi zkoumaných osob z rozhovorů. (Hendl, 2005)

Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně přepisovala do textové podoby. Využila jsem techniku otevřeného kódování. Při této technice se data rozebírají, dále se vymezují pojmy a novým způsobem se data znovu skládají dohromady. Rozhovory jsem si rozdělila na jednotky podle významu a každé takové jednotce jsem přidělila kód. Následně jsem kódy dávala dohromady podle jejich vnitřní souvislosti anebo jejich podobnosti. Z tohoto kódování rozhovorů jsem následně vytvořila tři kategorie: **pregraduální příprava, reakce na realitu a vstup do profese, adaptace na školní prostředí.**

Během rozhovoru jsem se držela připravených otázek, ty se však v některých částech měnily, to bylo zapříčiněno samotným průběhem rozhovoru.

Grafy znázorňují informace o respondentech, pohlaví, věk, dosažené vzdělání, délka praxe, typ školy, ve které učí. Dále místo, kde se daná škola nachází a také velikost školy podle počtu žáků.



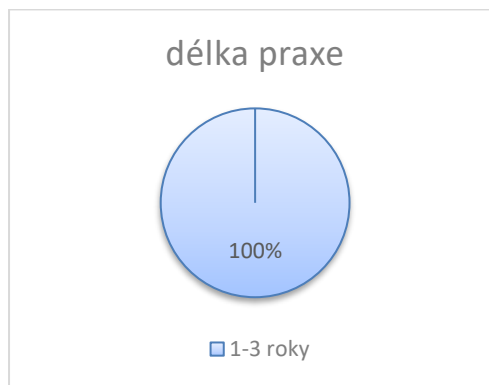
graf č. 1



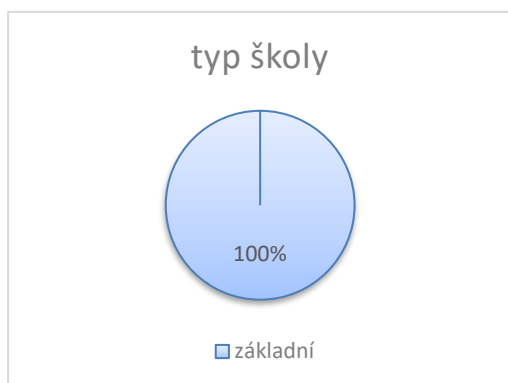
graf č. 2



graf č. 3



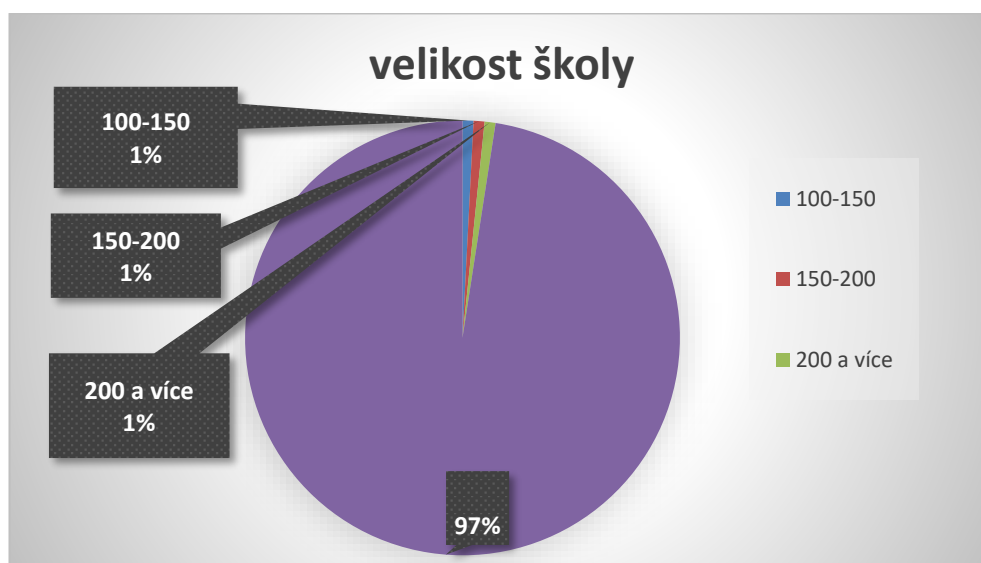
graf č. 4



graf č. 5



graf č. 6



graf č. 7

Jak bylo řečeno výše, zjištěnými poznatky, které jsem získala výzkumem jsem pomocí kódování vytvořila tři kategorie pregraduální příprava, reakce na realitu a vstup do profese, adaptace na školní prostředí. Následující schéma dokazuje, že mezi kategoriemi je úzký vztah a jedna pro druhou je důležitá. Příprava budoucích učitelů na vysokých školách se prolíná v období vstupování do profese učitele a ovlivňuje učitelovu adaptaci na školní prostředí.

Schéma představuje jakousi vývojovou linii, která postupuje od první úrovně k poslední a zároveň na sebe působí.

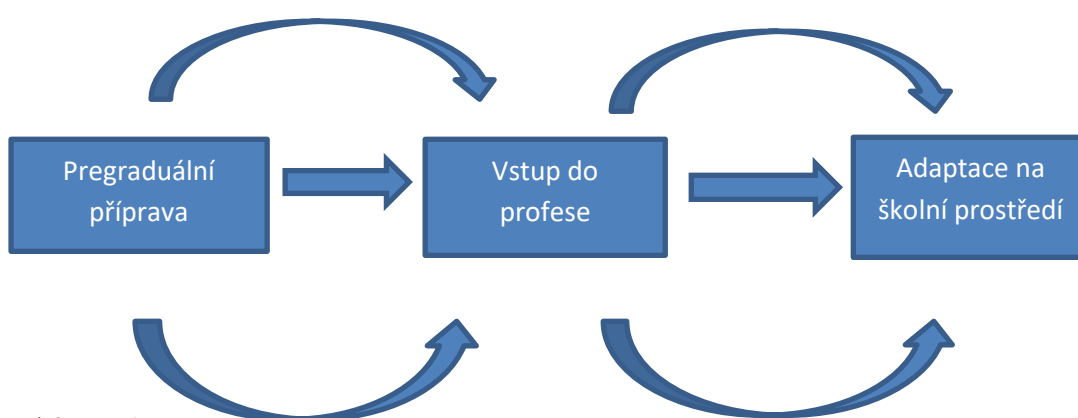


Schéma č.1

Pomocí otevřeného kódování jsou v následující tabulce uvedeny příklady kódů, jenž vedly ke vzniku jednotlivých kategorií.

<i>Výskyt jevů</i>	<i>Příklady kódů</i>	<i>Kategorie</i>
Rozhovor 1, 2, 3	Nedostatek praxe, nedostatek zkušeností	Pregraduální příprava
Rozhovor 1, 3	Velké množství administrativy, příprava na výuku, nekázeň žáků	Vstup do profese
Rozhovor 1, 2, 3	Uvádějící učitel, kolektiv kolegů, sebereflexe	Adaptace na školní prostředí

Tabulka č.1

První kategorie pregraduální příprava zahrnuje důležité prvky ve studiu učitelství na vysoké škole, které však studenti považují z hlediska přípravy za podceněné. Druhá kategorie vstup do profese a realita je provázena mnohými úskalími, se kterými se musí začínající učitel potýkat a se kterými se musí během své praxe vypořádat. Zde hraje roli právě následná adaptace, která buď pomůže začátečníkovi s překonáním anebo spíše přitěžuje.

5 Vyhodnocení výzkumu

5.1 Pregraduální příprava

Studium na vysoké škole je pro budoucího učitele nezbytné. Získá tolik potřebné informace, naučí se mnohým dovednostem, a to vše by pak měl využít ve své praxi. Odborníci se neustále snaží přípravu budoucích učitelů zlepšovat. Jak už jsem zmínila v teoretické části mé diplomové práce, tak co se týče pregraduální přípravy budoucích učitelů je mnohými autory různých analýz kritizována pregraduální příprava hlavně z hlediska praxe. Základní složka učitelského studia je kvalitní praxe. U respondentů se také objevují kritické názory. Na otázku, zda je něco, v čem vidí slabou stránku přípravy na vysoké škole, jsou jejich odpovědi podobné. Ilona: „*teoreticky jsme všichni vynikající učitelé, ale prakticky neumíme nic.*“ ... „*měli by do studia zařadit předmět co se týká toho papírování, protože z toho jsem byla mimo teda.*“ Pavel k tomu dodává: „*uvítal bych při studiu více praxe, protože je všeobecně známo, že nejvíc naučí praxe.*“ Lucie říká, že: „*by bylo dobré přidat víc příkladů z praxe, jak učit.*“ Všichni se ale shodují v tom, že více praktických hodin by se zřejmě minulo účinkem, protože to stále je, jak říká Pavel „*mezi zdmi fakulty a ta pravá praxe se musí prožít se vším všudy až v reálu.*“ V praxi se učitel setkává s mnoha nepředvídatelnými situacemi, na které nejsou z teoretického studia na fakultě připraveni. Uvítali by více seminářů například s psychology z pedagogicko-psychologických poraden, kteří by jim uvedli příklady z praxe, se kterými se jako budoucí učitelé budou setkávat. Jak říká Lucie svůj zážitek z vyučovací hodiny, kdy ji žák páté třídy „*poslal někam, v tu chvíli opravdu nevíte, jak na to reagovat, to nás nikdo neučil.*“ Začínající učitel neumí hned všechno najednou a v takových situacích neumí ihned reagovat. Je však otázkou, do jaké míry je to chyba fakulty a do jaké míry je chyba v učiteli.

Během studia na vysoké škole student získává poznatky, odborné znalosti, ze kterých čerpá v praxi. Lucie: „*..., vybaveni jsme odborně dost.*“ Pavel doplňuje: „*musím říct, že se o teorii dost v praxi opírám a čerpám veškeré znalosti.*“ Ilona uvádí, že nejvíce čerpá z didaktiky: „*didaktiky jsme měli poměrně dost a jsem za to teď ráda, protože jsem se díky tomu předmětu naučila co a jak využít při mých hodinách.*“

Studium má vliv na budoucího učitele a jeho pojetí výuky. Každý takový jedinec přemýšlí o tom, jak jednou bude učit, jaké metody bude používat, jakých výsledků bude dosahovat. Pregraduální příprava učitelství budoucímu učiteli formuje jeho učitelské umění.

Na to, jak jednou bude učitel učit má v přípravě na vysoké škole vliv i pedagogická praxe, kterou studenti musí absolvovat. V případě Pavla je to reakce velmi pozitivní. Říká: „...*to, co jsem zažil v praxi jsem se rozhodl použít i ve svém učitelském umu...velmi se mi na praxi líbilo, že učitelé s žáky ke konci hodiny volně diskutovali na probírané téma...to si myslím dává žákům potom lepší přehled a lépe si to zapamatují.*“ Je tedy velmi důležité mít v pregraduální přípravě pedagogickou praxi, protože má vliv na styl učení budoucích učitelů.

5.2 Reakce na realitu a vstup do profese

Po absolvování studia se novopečený učitel setkává s realitou praxe. Pro mnohé nastává období rozčarování. Na otázku, co překvapilo začínající učitele po nástupu do školy odpovídá Ilona: „*mě dostalo to kvantum administrativy. ..jen samé papírování.*“ Učitelé se po nástupu setkají například s řadou dokumentů, musí umět pracovat s třídní knihou, znát školní řád a v tom všem se orientovat. Pavel smířlivě podotýká, „*nebylo nic zásadního, co by mě překvapilo. Jen jsem si jaksi pár týdnů nemohl zvyknout na to, že už se neučím, ale učím.*“ Když absolvent nastupuje do školy coby začínající učitel, musí počítat s tím, že přichází někam, kde už to nějakým způsobem funguje, tzn., že škola už má vytvořené svoje prostředí, kde se prolínají mezilidské vztahy jak kolegů, tak i žáků a je třeba mít notnou dávku trpělivosti a přizpůsobit se. Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků v daném prostředí. Lucie svůj vstup do profese popisuje jako tvrdou realitu „*...to byl hodně tvrdý náraz teda pro mě. Připadala jsem si jako nějaký exot. Je pravda, že i někteří kolegové na mě nepůsobili zrovna povzbuzujícím dojmem. Spousta dětí. Ve škole bludiště, než jsem se zorientovala a tak.*“ I pro Ilonu byly začátky zprvu velmi náročné. ...“*co se týče kolegů, přišli mi hrozně fajn. Prostředí školy na mě od počátku působilo přátelským dojmem. Ale co pro mě bylo hrozné, tak to byla ta spousta práce kolem a příprava na hodiny a vymýšlení. Těžké pro mě bylo zkoordinovat si čas na toto všechno. A vše se to zdvojnásobilo tím, že jsem se stala i zároveň třídní učitelkou.*“

Třídní učitel organizuje a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci rodiči.

Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnost ve své třídě.

Třídnictví je velmi náročné a tuto funkci by měl vykonávat zkušený učitel nikoli učitel začátečník. ... *„jako pozitivum bych ráda uvedla to, že díky této funkci přijdu do kontaktu s rodiči svých žáků, což je no pro mě důležitý taky vědět, že rodičům není fuk, jak si jejich dítě vede.“*

Lucie se opakuje, když opět zmiňuje *„nekázeň některých žáků.“* Kázeň je v dnešní době považována jako prostředek k sebeovládání, úkolem učitele je vyžadovat dodržování kázně a umět žákům předat svou představu kázně. Učitel by měl nekázní předcházet řadou úkonů, například tím, že vytvoří pozitivní klima ve třídě, bude průběžně žáky kontrolovat, motivovat žáka, začleňovat žáka do práce, v neposlední řadě chválit žádoucí chování. Učitel, který nemá u žáků žádnou autoritu, většinou nic nenaučí. Pro začínající učitele je to těžký oříšek už proto, že autoritu je v pregraduální přípravě nikdo nenaučil. S nekázní souvisí problémoví žáci, s kterými není snadné spolupracovat. Problémový žák je každý žák, který vyžaduje jakoukoli nadstandardní péči ze strany učitele, kterého to stojí značné úsilí. Jak sama říká: *„děti si ze mě v podstatě střídali. Nebylo to samozřejmě nic závažného, protože se jedná o děti na prvním stupni, ale i tak mi pár výrostků dalo pěkně zabrat.“* Autorita je moc, která se uplatňuje v souladu s hodnotami těch, kteří jsou ovládáni a byla pro ně přijatelnou. Je sociálně podmíněná a malé děti se musí vypořádat se vztahy a pravidly, jež je v životě omezují a respektovat roli učitele jako vedoucího a sebe jako následovníka. Je tedy důležité, aby na autoritě učitel neustále pracoval a upevňoval ji a žáci autoritu respektovali. I začínající učitel se obrací v mnohých situacích k jiné autoritě, tedy pro ně nadřizené osoby jako je ředitel nebo třeba třídní učitel či rodič.

5.3 Adaptace na školní prostředí

Začínající učitel přichází do školního prostředí s různými svými představami a také vybaven znalostmi ze studia na vysoké škole. Teoreticky. Ovšem v praxi může nastat tzv. šok z reality. Všechny ideály se rozplynou. Na otázku, jaké měly respondenti představy o učitelství Ilona odpovídá: *„samozřejmě jsem měla určitý představy, ale k ničemu mi nebyly, protože hned v počátcích bylo mnoho věcí jinak. ...“* *„viděla jsem se, jak si budu s těmi malými dětmi v podstatě hrát, pak jim dám pochvalu a napíšu jedničky do žákovských (smích).“*

Jedna věc je ta, že začínající učitel stojí na počátku své kariéry s jakýmsi představami, ale věc druhá je, že se musí spolu s nimi přizpůsobit prostředí, do kterého vstoupil. Na formování a adaptaci začínajícího učitele mají zásadní vliv ostatní učitelé. Je tedy nasnadě, že by onoho učitele měl vést zkušenější kolega – mentor. V literatuře se setkáváme s pojmem uvádějící učitel. Ten by měl začátečníka vést, seznamovat ho s provozními věcmi, upozorňovat na chyby nebo také být, což je důležité, oporou. Jak říká Pavel: *„je to takový uklidnění vědět, že máš nějakýho člověka, který ti poradí, když nevíš.“* Lucie a Ilona neměly možnost mít uvádějícího učitele. O to těžší pro ně adaptace na nové školní prostředí byla. Ilona k tomu dodává: *...“moje maminka je učitelka již dvacet let, a tak jsem si chodila pro radu k ní. Ale bylo to někdy složitější, protože byly situace, kdy jsem potřebovala radu právě v tom okamžiku.“* Lucie velmi postrádala uvádějícího učitele. *„Já jsem vůbec nevěděla, co a jak mám dělat. Připadala jsem si jako kdybych ve škole byla poprvé. Velmi mi dělalo problém se někoho pořádně ptát a hlavně mi přišlo, že tím ostatní kolegy obtěžuju.“* Jeden ze znaků dobrého klimatu školy je spolupráce pedagogů. Učitelé na dané škole by měli táhnout za jeden provaz, měli by držet pospolu, kolektivně si pomáhat a radit, neboť všichni jsou na jedné lodi, respektive na jedné škole a každý den se setkávají a učí ty samé děti. Snad nejdůležitější kompetence, kterými může být učitel vybaven jsou kompetence pedagogické, jenž jsou jakýmsi souhrnem způsobilostí, které by měl učitel mít, aby mohl efektivně vyučovat, vychovávat a zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny u studentů učitelství. Všichni respondenti se shodují, že mají štěstí na dobrý kolektiv. Samozřejmě, výjimky se najdou všude. Pavel říká: *„ze začátku jsem dost sondoval u služebně starších kolegů, abych se dozvěděl informace o žácích, tak i o spolupracovnících.“* Lucie doplňuje svůj postřeh: *...“takové malé vesnické drbání.“* V takovém případě může dojít k tzv. nálepkování a špatné názory se těžko vyvracejí.

Jako nepostradatelná součást učitelovy praxe je schopnost reflexe a sebereflexe. Sebereflexí můžeme rozumět zamýšlení nebo zpětné ohlédnutí učitele za svou pedagogickou činností. Učitel by tak zpětně měl ohodnotit svou výuku, k čemuž musí ovládat dovednost sebereflexe. Odpověď respondentů na položenou otázku, zda provádí sebereflexi zněla ve všech případech ano. Lucie si každý večer zhodnotí den ve škole. *...„co se mi dnes povedlo a co ne a pak se snažím si vštěpit do hlavy, že to příště udělám jinak.“* Pavel říká, že *...„tady v tom jsem strašnej perfekcionista a musím pokaždé, když vím, že jsem něco pokazil, hledat řešení a neopakovat chybu.“*

Ilona provádí sebereflexi jednou za týden. „*Vždycky na závěr týdne si zrekapituluju, co všechno jsem udělala správně a co ne. O víkendu, když se připravuju na další týden, si to vše promyslím a snažím se ponaučit, nechci dělat chyby.*“ Sebereflexe mapuje vývoj výkonů žáků a na učitele má pozitivní vliv v jeho další činnosti.

Na otázku, jak hodnotí svůj první rok jako opravdoví učitelé byly odpovědi respondentů pozitivní. Pavel:… „*trochu jsem se vyptával kolegů, co na mě říkají, jak mě hodnotí a nesetkal jsem se s negativním názorem a já jsem taky spokojen. Ale je přede mnou ještě dlouhá cesta pilování a zdokonalování.*“ Lucie: „*pro mě to byl rok plný nových věcí. Ještě jsem se ani nestačila pořádně rozhlédnout. V mnohých věcech jsem si nejistá. Mám však děti ráda a chci být jednou nejlepší učitelka.*“

Ilona: „*vstup do profese byl pro mě dost tvrdý, postupem času se stavidla uvolňují, ale ještě to není ono. Potřebuji se víc otrkat, získat nové zkušenosti. Ale i tak mám ze sebe dobrý pocit.*“

Shrnutí a diskuze

Výzkumným problémem mé diplomové práce byl vstup do profese začínajícího učitele. Na začátku jsem si položila výzkumnou otázku: „Jak zvládá začínající učitel začátky své profese?“ Na tuto otázku jsem se pokusila pomoci rozhovorů se začínajícími učiteli prvního stupně základních škol hledat odpovědi. Zajímaly mě především subjektivní pocity respondentů.

Respondenti hodnotí pregraduální přípravu v oblasti praxe jako nedostatečnou a shodují se, že by uvítali více názorných příkladů z praxe. Dále uvádějí, že jim přijde „zanedbaná“ příprava na situace, na které se nedá nijak připravit. Je v podstatě nemožné se připravit na všechny situace, které vyplývají z profese učitele. Jako velmi pozitivní v přípravě na učitelství vidí respondenti studium teoretických předmětů, ze kterých vychází a čerpají ve svých vyučovacích hodinách.

Každý respondent popisuje vstup do profese učitele jinak. Šok z reality je zapříčiněn tím, že na tu realitu budoucí učitelé nejsou připraveni ze studia na vysoké škole. Na tento šok z reality nelze začínající učitele v pregraduální přípravě připravit, protože každá škola má svou kulturu, politiku a sociální prostředí, a i samotní učitelé se liší ve zvládnání přechodu ze studia do praxe. Poté, co jsou zasvěceni do chodu školy, teprve vidí, v čem všem role učitele spočívá a co všechno musí učitel zvládat. Tady respondenti zmiňují jako negativum obsáhlost školní dokumentace. Pozitivum na třídnictví spatřuje respondentka v bližším kontaktu s rodiči žáků, čehož si v dnešní době cení. Při vstupu do učitelské profese se mnozí začínající učitelé potýkají s celou řadou problémů. V empirické části mé práce se u jedné respondentky takový problém vyskytl, a to hlavně s nekáznými žáky. Výzkumné šetření dochází k podobným výsledkům jako studie Bendla a to, že za problémy považují učitelé problémy s chováním žáků, šikanu, udržení pozornosti a kázně při výuce.

Problém nekázně považují výsledky výzkumu, který proběhl na počátku devadesátých let a zaměřoval se na pedagogické činnosti, za jeden z nejzávažnějších. Podle výsledků výzkumu pana Šimoníka se více než polovina začínajících učitelů potýká s problémem v oblasti komunikace se žáky. Průzkum realizovaný na studentech pedagogické fakulty přinesl data velmi podobná výsledkům ve výzkumech a to, že budoucí učitelé mimo jiné mají obavy z toho, že nebudou schopni navázat kontakt se žáky, že si nezískají respekt žáků.

Přirozenou autoritu si musí učitel získat sám. Někteří učitelé ji mají „v sobě“ a u žáků budí respekt, jiní si autoritu budují několik let.

Začínající učitele ovlivňují kolegové a působí na ně školní prostředí. V praxi to vypadá tak, že se většinou respondentům nedostalo takové pomoci, jakou by si představovali a jakou by měli v začátcích mít vzhledem k tomu, že od prvního dne svého působení na škole musí zvládat všechny úkony s tímto působením spojené a to proto, že neměli tu možnost mít uvádějícího učitele. S kolegy všechny věci za pochodu nevyřeší. Rozhovory s respondenty se potvrdil fakt, že je důležité, aby měl začínající učitel uvádějícího učitele. Začátky jsou těžké a budoucí učitel není v mnohém na reálnou praxi připraven, a proto prožívají větší střet s realitou. Toto by mohlo být s vytvořením nějakých opatření ze strany odborníků, vyřešeno.

Začínající učitel by měl ovládat dovednost sebereflexe. Což je prvek, který slouží ke zpětné vazbě učitelovy výuky. Podle výsledků průzkumu, který realizoval pan Švec mezi začínajícími učiteli, jako hodnotící prvek navrhuje psaní seberefektivního deníku, který umožňuje zamyšlení nad tím, co se nepovedlo, kde je problém a je zpětnou vazbou ve vývoji učitele. Jako důležitá se sebereflexe jeví i mým respondentům, kteří ji jako hodnotící prvek své práce často využívají.

Respondenti celkem kladně hodnotí svůj první rok v profesi učitele. Mají určité obavy, ale ty jsou vzhledem k tak malému množství praxe pochopitelné. Ve funkci učitele chtějí nadále setrvat a získávat nové zkušenosti v tomto oboru a zdokonalovat se v praxi.

Řada začínajících učitelů svou profesi po nějaké době opouští, učitelství je nenaplnuje tak, jak si představovali. V roce 2018 proběhl výzkum na téma odchod začínajících učitelů ze škol, jehož výsledky potvrzují neexistenci systému podpory, další vzdělávání nebo také nízké platy. Za odchodem učitelů z profese stojí i mimo jiné třeba nedostatečné finanční ohodnocení, lepší nabídka práce v jiném oboru nebo třeba špatné vztahy mezi kolegy. Ale hlavně je to pro nedostatečnou motivaci a proto, že v této profesi není možno kariérního postupu. Ministerstvo školství proto přichází s novým konceptem kariérního systému, který by měl pomoci řešit současné nedostatky například s nedostatečnou motivací učitelů zdokonalovat se v profesi. Hlavním cílem je například zvýšit kvalitu práce učitelů nebo zajistit pedagogickým fakultám kvalitní studenty ze středních škol. Co se týče začínajících učitelů, ti budou zařazeni do adaptačního období a do dalšího kariérního stupně postupuje pod podmínkou hodnocení jeho dosavadních úspěchů uvádějícím učitelem. Kariérní systém však ještě nebyl schválen, odborníci z řad učitelů, ředitelů, inspekce škol, proto stále hledají prostředky, jak by danou situaci mohli vyřešit.

Shromážděná data odpověděla na moji výzkumnou otázku, která zněla Jak zvládá začínající učitel začátky své profese? tak, že budoucí učitelé jsou velmi dobře vybaveni ze studia učitelství odbornou složkou, která je však pro další vývoj učitele důležitá, jelikož se učitel ve své budoucí praxi opírá právě o poznatky z odborného studia. Nicméně když je absolvent postaven před hotovou věc tedy když vkročí do profese učitele, velmi postrádá praktické dovednosti a znalosti zejména v oblasti administrativy. Začínající učitel si také většinou neví rady s nekázní svých žáků. Takže odpovědí na mou výzkumnou otázku je zcela nepochybně, že začínající učitel zvládá začátky své profese velmi těžko, a to hlavně z důvodu nepřipravenosti na reálné, zcela běžné situace ve školství. Otázkou však zůstává, do jaké míry je to příčinou nedostatečné přípravy studenta na vysoké škole a jakou měrou k tomu přispívá sám student svým přístupem, nedostatečnou motivací.

Závěr

Závěrečná práce se zabývala tématem Začínající učitel a jeho vstup do profese. Práce je dělena na teoretickou část, ve které bylo na počátku provedeno prostudování odborné literatury, popsání základních pojmů a praktickou část, kde byla popsána metodika a veden kvalitativní výzkum realizovaný rozhovory se začínajícími učiteli.

Analýza dat prokázala, že mezi kategoriemi, tj. pregraduální příprava budoucího učitele, vstup do profese začínajícího učitele a adaptace na školní prostředí je úzký vztah. Zjistilo se, že studium na vysoké škole budoucího učitele připraví velmi dobře na úrovni teoretické a po odborné stránce je učitel na výborné úrovni, ale praktická stránka studia je pro mnohé nedostatečná. Z výzkumu bylo zjištěno, že po nástupu začínajícího učitele do praxe se často opakuje problém v oblasti administrativy a v kázni žáků. Jako řešení této situace se nabízí zvýšit počet hodin studenta na praxi, aby si úkony spojené s administrativou mohl vyzkoušet reálně v praxi. Co se týče kázně žáků ve třídě myslím si, že tady v tomto případě by se zvýšený počet praktických hodin minul účinkem, protože pokud mají žáci ve třídě nějaký jiný, vyčnívající prvek, chovají se jinak, a proto by se budoucí učitel s prvky nekázně nemusel vůbec setkat a tím pádem se naučit na ně reagovat. V neposlední řadě je zde třeba i zmínit fakt, že studentské praxe jsou pro fakulty náročné nejen po finanční stránce, což může být právě příčinou nedostatečného počtu praxí zařazených v pregraduální přípravě. Dále bylo zjištěno v oblasti adaptace a socializace začínajícího učitele v novém prostředí, že je žádoucí mít v této fázi uvádějího učitele, který pomůže začátečníkovi v mnoha oblastech učitelské profese, nejen s výukou nebo s psaním třídní knihy, ale i se vztahy s kolegy nebo taky seznámením s chodem celého pracoviště. Řízené uvádění do praxe by mohlo být přínosné ve snížení počtu odcházejících učitelů z profese. Respondenti uvedli, že ovládají sebereflexi. Tato dovednost je v profesi učitele velmi důležitá a má pozitivní dopad na učitelovo pojetí výuky.

Zjištěné výsledky jsou subjektivním hodnocením začínajícího učitele, a tak je třeba zvážit, do jaké míry odráží tento subjektivní pocit reálnou skutečnost. Začínající učitel nemusí být zcela reálně schopen objektivně zhodnotit svou pedagogickou činnost.

I přes značné nedostatky může být diplomová práce inspirací pro budoucí učitele, může přinést poznatky a zajímavé informace o situaci začínajících učitelů na základních školách.

Může být inspirací pro školy, které připravují učitele na výkon učitelské profese a v neposlední řadě také může zprostředkovat, co prožívá začínající učitel, když vstupuje do učitelské praxe.

Diplomová práce může být využita jako inspirace pro další výzkumy týkajících se začínajících učitelů a jejich profesním začátkům. Bylo by třeba zajímavé srovnání vizí studentů učitelství, tedy budoucích učitelů, začínajícího učitele a učitele s dlouholetou praxí.

Seznam použité literatury

- BENDL, Stanislav. *Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků*. In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002, č. 3, roč. 52, s. 347–363. ISBN 3330-3815
- BENDL, Stanislav a kolektiv. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1
- BERLINER, D. C. (1995). *Teacher Expertise*. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*
- COUFALOVÁ, Jana. VAŇKOVÁ, Jana. *Může vysoká škola připravit kvalitního učitele?* In COUFALOVÁ, Jana (ed.). *Hledisko kvality v přípravě učitelů*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-869-5
- DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009, s. 15. ISBN 978-80-247-2863-6
- GAVORA, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2010, s. 36, 136. ISBN 978-80-7315-185-0
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HAVLÍČKOVÁ, Helena. *Pedagogická fakulta je tak kvalitní, jak kvalitní produkuje učitele*. In HAVEL, Jiří. *Pedagogická praxe a oborové didaktiky. Sborník z mezinárodního semináře*. Brno: PdF MU, 2008, s. 201. ISBN 978-80-7392-052-4
- HAVLÍK, Radomír. *Motivace k učitelskému povolání*. *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, č. 2.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014, s. 13. ISBN 978-80-247-3704-1
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, s. 51. ISBN 80-7367-040-2
- HUBERMAN, M. A. *The Lives of Teachers*. New York: Teachers College Press, 1993. ISBN 978-0807733219
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada publishing, 2007, s. 182-183). ISBN 978-80-247-1369-4

KORTHAGEN, F. A. J. *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education*. London: Mahwah, New Jersey, 2001

LUKÁŠOVÁ, Hana. Metamorfózy pojetí učitelství a jejich pedagogický výzkum. *Pedagogika*, 2006, roč. LVI, č. 1.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-X

PÍŠOVÁ, Michaela. & DUSCHINSKÁ, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelství profesně v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-234-5

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, s. 26, 49. ISBN 80-7254-484-8

PODLAHOVÁ, Libuše. *Ze studenta učitelem. Student-praktikant-začínající učitel*. Olomouc: 2002, s. 7. ISBN 80-244-04444-3

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, s. 17-211. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009, s. 409. ISBN 978-80-7367-503-5

PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009, s. 250-253, 377. ISBN 978-80-7367-647-6

PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 103, 261. ISBN 80-7178-579-2

SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standart*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9

ŠEĎOVÁ, Klára. Analýza kvalitativních dat. In ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára (ed.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 339. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe. Některé problémy v „praktické“ přípravě budoucích učitelů pro druhý stupeň základních škol*. Brno: MSD, 2005, s. 5, 6. ISBN 80-86633-30-6

ŠIMONÍK, Oldřich. *Pedagogická praxe v kontextu pregraduální přípravy*. In HAVEL, J., JANÍK, T. (ed.). *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*. Brno: PdF MU, 2004. ISBN 80-210-3378-9

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Hlubkový rozhovor*. In ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára (ed.). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 17. ISBN 978-80-7367-313-0

ŠVEC, Vlastimil. et al. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-0956-0

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-2472-282-5

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 16. ISBN 978-80-247-1734-0

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: UK, 2001, s. 29-31. ISBN 80-7290-059-5

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004, s. 17, 129. ISBN 80-7315-082-4

Elektronické zdroje:

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>

