Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Začínající učitel na 1. stupni ZŠ v praxi

Vypracovala: Michaela Dominová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích…….. ……

Michaela Dominová

Poděkování

Ráda bych poděkovala doc. PhDr. Miluši Vítečkové, Ph.D. za odbornou a metodickou pomoc, trpělivost, pochopení a cenné rady při zpracování diplomové práce. Děkuji také respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině a blízkým za podporu během celého studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá situací začínajícího učitele, tedy nástupem učitele do praxe. V teoretické části je vysvětlen pojem učitel, popsána jeho profese, zmíněny jeho role a profesní dráha, včetně vyhoření. Cílem diplomové práce je zjistit, s čím se začínající učitelé nejčastěji potýkají. Proto jsou v teoretické části také zmíněny možné problematické oblasti při vstupu do profese – klima třídy, autorita, výchovné a výukové problémy a instituce, se kterými učitel spolupracuje. V praktické části jsou prezentovány výsledky smíšeného výzkumu realizovaného metodou dotazníku a prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru. Z výsledků vyplývá, že se začínající učitel nejčastěji setkává s problémy, které se netýkají jeho primární činnosti, práce s dětmi, ale týkají se oblasti administrativy, konkrétně jejího velkého množství. Často jí věnuje spolu s uvádějícím učitelem mnohem více času než tomu, jakým způsobem žákům předat učivo. Mezi další zjištěné problémy spadá schopnost nastavit si vhodně hranice mezi osobním a pracovním životem, správně pracovat s časem a s problémovými žáky. Začínající učitelé se často bojí říct někomu o radu. Pozitivním zjištěním je, že většina začínajících učitelů je ve svém zaměstnání spokojena a neuvažuje o odchodu z profese.

Klíčová slova: profese učitele, začínající učitel, učitel expert

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the situation of a beginning teacher, the beginning of a teacher 's practice. The theoretical part explains the concept of teacher, describes his profession, and mentions his role and career, including burnout. The goal of the thesis is to find out what the beginning teachers face the most. That´s why the theoretical part also mentions possible problem areas when entering the profession - classroom climate, authority, educational and teaching problems and institutions, which the teacher cooperates with. The practical part presents the results of mixed research carried out by the method of a questionnaire and through a semi-structured interview. The results show that the beginning teacher most often encounters problems that do not relate to his primary activity, work with children, but to the area of administration. The beginning teacher often spends more time with the administration rather that with the best way of passing on the curriculum to the students. Furthermore, the identified problems include the ability to set properly the boundaries between personal and professional life, work properly with time and more difficult students and beginning teachers are often afraid to ask someone for advice. The positive finding is that most beginning teachers are satisfied with their job and do not consider leaving the profession.

Key words: teaching profession, beginning teacher, expert teacher

OBSAH

ÚVOD 8

1 UČITEL 9

1. 1 Profese učitele 9

1.2 Role učitele na 1. stupni ZŠ 12

1.3 Kompetence učitele 16

1.4 Pracovní činnosti učitele 19

1.5 Profesní dráha učitelů 21

1.5.1 Pregraduální příprava učitele 22

1.5.2 Začínající učitel 25

1.5.3 Učitel expert 28

1.6 Syndrom vyhoření 30

2 NÁROČNÉ SITUACE, KLÍČOVÉ OBLASTI PŘI VSTUPU DO PRAXE UČITELE 33

2.1 Klima třídy 35

2.1.1 Autorita učitele 36

2.1.2 Komunikace učitel – žák – rodič 39

2.1.3 Hodnocení žáků 42

2.2 Výchovné problémy 43

2.3 Výukové problémy 47

2.4 Začínající učitel a spolupráce 49

2.4.1 Asistent pedagoga 49

2.4.2 Školní poradenské pracoviště 49

2.4.3 Školské poradenské zařízení 51

3 METODOLOGIE 53

3.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky 53

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ 55

4.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření 55

4.2 Výsledky na základě rozhovorů 61

5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ 77

ZÁVĚR 93

SEZNAM LITERATURY 95

SEZNAM TABULEK 99

SEZNAM ZKRATEK 100

SEZNAM PŘÍLOH 101

ÚVOD

Volba studia Učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích pro mne byla jasná, jelikož mým přáním bylo vzdělávat a vychovávat ty nejmenší žáky, tedy být učitelkou na 1. stupni ZŠ. Na základě zkušeností z vlastních studií na střední pedagogické škole a také současné praxe na ZŠ Bor, kde působím jako učitelka již třetím rokem, je pro mne důležitá problematika začínajícího učitele, který vstupuje po pregraduální přípravě do reality profese. Každá kapitola, která je v této práci obsažena, je dle mého názoru velmi zásadní pro snazší orientaci začínajícího učitele při vstupu do praxe. Jedním ze zajímavých témat je odlišnost představ studentů v kontextu pregraduální přípravy s realitou po vstupu do praxe. Velké nároky jsou kladené na vystupování učitele, utváření klimatu třídy, budování autority učitele, komunikaci s žáky, s jejich rodiči a řešení nepředvídatelných výchovných a výukových problémů. Na stanovené je v empirické části pohlíženo optikou smíšeného výzkumu, využito dotazníkového šetření a rozhovorů se začínajícími učiteli.

Tato práce je ověřena dotazníkovým šetřením, které je doplněné kvalitativním výzkumem formou rozhovoru.

1 UČITEL

1. 1 Profese učitele

Profese je chápána jako „soustava společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti. Pro každou profesi je rozhodující její společenský status“ (Pařízek, 1988, s. 7). Dle Pařízka (1988) je učitelská profese typická svými činnostmi a oblastí, ve které působí. Na učitelskou profesi z velké části nahlíží široká veřejnost a také ji ovlivňuje. Pařízek (1988) i Vališová a kol. (2007) se shodují, že mínění společnosti o škole ovlivňuje do určité míry vztah mezi učitelem, žákem a rodičem.

Různé historické osobnosti dokazují, že potřeba učitelské profese se objevuje již v období starověku. Příkladem může být antické Řecko či Řím, kde pro jednotlivé obory, jako například gramatiku, rétoriku, astronomii a geometrii vznikaly počátky učitelské profese, zabývající se danou oblastí ve vzdělávání. Známými profesory z historie jsou Marcus Fabius Quintilianus a z českých zemí J. A. Komenský, který se mimo jiné o těchto začátcích vývoje učitelské profese zabývá ve svých dílech (Průcha, 2015).

Průcha (2002) považuje učitele za profesionála, který vzdělává ostatní. Nejčetněji jsou zastoupeni v roli vzdělavatele právě učitelé, kteří spadají do profesní skupiny pedagogických pracovníků. Jedná se o školu mateřskou, základní a střední, dále je pedagogický pracovník ve speciálně pedagogickém centru (dále jen SPC) a v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP), instruktor, trenér a mistr odborné výuky.

V souvislosti s velmi rychlým zdokonalováním života ve společnosti je učitel vystaven velkému tlaku, aby byl schopen udržovat tempo s dobou. Učitel může mít sebelepší teoretickou přípravu, ale než dojde k její

praktické realizaci, může být skutečnost znovu zcela jiná právě díky moderním pokrokům a rychlé době (Strouhal, 2016).

Zda je profese učitelství shodná s rysy, které obecně profese obnáší, je často vyzdvihovaným tématem. Do 20. století byli odborně připravováni pro výkon profese hlavně lékaři (Průcha, 2013). Již za válek vznikaly snahy o přijetí učitelství jako uznávané profese. Šlo o to prosadit povinné odborné vzdělání učitelů, či přispět společnosti vlastním pedagogickým výzkumem (Smetáčková et al., 2020). Sociologové nahlížejí na profesi dle jejího utváření a rozvíjení (Vašutová, 2007). Za znaky profese se považují teoretické a praktické znalosti pro řešení důležitých společenských otázek a problémů, časově náročné odborné vzdělání, speciální znalosti, prospěšnost a obecně zájem o dění ve společnosti, svobodné rozhodování a profesní sdružení (Smetáčková et al., 2020; Vašutová, 2007). Americká dvojice Orstein a Levin (1989, in Průcha, 2013) považuje profesi učitele pouze za semiprofesi z důvodu nereálného splnění veškerých nároků, které obecně profesi náleží (zmiňují např. výkon povolání bez příslušné aprobace).

Také Vašutová (2007) kvůli převaze žen, rozdílných druhů a stupňů škol, považuje učitelství za semiprofesi. Učitelé si sami zvolí způsob, kterým předají žákům učivo, jaké zvolí metody a strategie. Jsou nuceni se řídit dle školní normy, která vyplývá ze současných pedagogických dokumentů, tedy rámcového vzdělávacího plánu a školního vzdělávacího programu. Čím více se učitel při předání učiva individuálně prosadí, tím více se posiluje jeho sebejistota. Dle Vašutové (2007) lze sebejistotu rozvíjet dalším vzděláváním a hlavně sebereflexí. Je obecně demotivující, že někteří učitelé nemají potřebu se více vzdělávat a používají ve výuce vyzkoušené a zaběhnuté činnosti. Důvodem může být již sama o sobě

velká náročnost profese, která by tak měla navýšit nároky v osobnostních rysech chování a zodpovědnosti.

Učitelství je intelektualizovaná profese, která ovlivňuje nové generace tím, že je společně s ostatními doprovází až do dospělosti. Učitel bere své povolání jako poslání a je si vědom svého bytí, protože na podobné situace v životě postupně připravuje své žáky (Vališová et al., 2007).

Školská výchova a vzdělávání do značné míry utváří osobnost žáka. Během 20. století vznikaly proudy, které se zaměřovaly na dítě jako na bytost, jež je výjimečná právě svými zvláštnostmi, které jsou pro tento věk typické (dítě má svůj vlastní svět, svou přirozenost a potřebu uznání) (Vališová et al., 2007).

Mínění blízkého okolí dítěte o škole je zásadní pro jeho formování vztahu ke vzdělávání. Ve vzdělávacím procesu jsou důležitá pravidla a nastavené hranice, které musí všichni dodržovat. Učitelství v sobě ukrývá velkou zodpovědnost a náročnost na správnost, protože není reálné se vrátit o krok zpět a začít od začátku. Za průběh procesu ve škole zodpovídá ředitel, který by o něm měl mít přehled, reagovat na něj a poskytovat zpětnou vazbu. Často kontroly probíhají až formou hospitace, která není jeho povinností a mnohdy není čas k poskytnutí zpětné vazby (Trojan, 2014).

Stejně jako Trojan (2014), tak i Čapek (2021, s. 18) poukazuje na možné mínění o škole. Tím by mělo být, že škola je učitelův „společný projekt s žáky“. Je zásadní, aby to žák pochopil, protože jeho úspěšnost záleží jen na něm. Právě učitel má žáka nasměrovat vhodnou cestou, aby se stal spolutvůrcem veškerého dění a přistupoval ke škole cílevědomě. Pokud se s tímto žák ztotožní, je schopný vnímat dobré pocity z vlastní odvedené práce.

Pro efektivní rozvoj žáků je správné nahlížet na školu jako na kolektivní práci žáků a rodičů. Pro učitele vznikají náročnější situace při střetnutí žáků s rozlišnými možnostmi (žák nadaný a naopak) či žáků s odlišným mateřským jazykem (Horká et al., 2009).

Ačkoli v dnešní době lze získat informace z různějších zdrojů, vhodným aktérem k získání informací je stále učitel. Cílem školy je poskytnout dostupné vzdělání všem. Škola provází žáka v přípravě na život ve společnosti. Zastává funkci socializační, kdy si žák upevní hodnotové hranice a utvoří si pracovní návyky do života, dojde k naplnění pocitu bezpečí a vzdělávání nejvhodnějším způsobem pro žáka. Velmi důležitá je vzájemná důvěra mezi školou a rodinou žáka. Je časté, že veřejnost nahlíží pohrdavě na profesi učitele kvůli „specifičnosti rozdělení pracovní doby, volna, samostudia a školních prázdnin“ (Trojan, 2014, s. 22).

V České republice dítě dochází na základní školu od šesti let. Postupně prochází 1. až 5. ročníkem. Na prvním stupni vyučuje učitel většinou v jedné třídě všechny předměty. První stupeň „vybavuje žáky elementárními složkami gramotnosti (čtení, psaní, počítání, komunikační a sociální dovednosti aj.)“ (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009, s. 219).

Dle počtu dětí může být škola pojata buď jako „plně organizovaná, nebo tzv. malotřídní“ (Horká et al., 2009, s. 18).

1.2 Role učitele na 1. stupni ZŠ

Horká a kol. (2009, str. 45) označují učitele za „průvodce“, se kterým je žák v kontaktu a napomáhá mu porozumět důležitým hodnotám života. Učitelé díky všeobecnému rozhledu působí na žáka v několika směrech. Horká a kol. (2009) se společně s Lukášovou (2010) shodují, že jde o snahu

nalézt všechny oblasti, ve kterých lze žáka rozvíjet a umožnit mu vše reálně prožít.

Škola usiluje o výkony (hmatatelné výsledky, např. v testu) a o ucelený rozvoj žáka v uvažování a prožívání. Vystupování učitele před žáky je skutečně významné, jelikož si z něj každý žák něco odnese a sám to později promítá do svého vlastního rozhodování v životě (Lukášová, 2010).

Přirozenou činností učitele je například vzájemná komunikace mezi učitelem a žákem, motivace žáků k uvolněné školní pracovní atmosféře a podpora tvořivosti žáků. Je zřejmé, že každá role učitele má svá specifika, která nemohou fungovat izolovaně (Dytrtová & Krhutová, 2009). V tomto se shodují např. s Pařízkem (1988), který vyzdvihuje důležitost potřeby styku s lidmi, vyzrálé a objektivní chování.

Zásadně jde o to, že učitel svým vystupováním předává žákům potřebné znalosti a hodnoty. Tato činnost probíhá na základě důkladné přípravy učitele, samotné vyučovací hodiny a nakonec formou zpětné vazby a hodnocení (Vašutová, 2007).

Učitel ve své práci vykonává několik činností, dle kterých se utváří jeho role. Vašutová (2004, in Vašutová, 2007) vymezuje učitele jako někoho, kdo zprostředkovává informace, vytváří prostor pro získání zkušeností, je průvodcem u výchovných a vzdělávacích potíží žáků, tvůrcem (vytváří nové pomůcky, materiály a metody ve vyučování), diagnostikem, hodnotitelem, který reaguje na výsledky svých a žáků, je vedoucím (organizuje, eviduje a obstarává vše, co se týká jeho žáků a třídy) a mimo jiné působí jako vzor pro životní postoje a společenské chování.

Je nutné, aby učitel dokázal přijmout osobnost žáka se všemi individualitami, které bude vhodně a odborně rozvíjet do životních

postojů, hodnot a zájmů. Žák pro svůj vnitřní růst potřebuje cítit jistotu, že je respektován, okolí se do něj zvládne vcítit a naučí se být sám sebou. To klade jisté nároky na učitele, neboť se musí umět pohybovat v několika rolích (Horká et al., 2009).

U žáka je velmi důležité dosáhnout kladného pocitu z toho, k čemu dochází nejen ve školních prostorech. Pokud se žákovi onoho pocitu nedostane, stane se nespokojeným a to je často viditelné hlavně na jeho známkách a negativním přístupu k sobě samému (Švecová, 1997).

Ve škole se mezi žáky promítají zkušenosti ze života, které by měl učitel využít k tvorbě vhodných životních hodnot a k morálnímu ponaučení. Na žáky zároveň zpětně působí jeho vystupování, vysvětlování a později se tak i sami chovají. Proto je žádoucí, aby učitel byl schopen vhodně reagovat na různé typy situací. Kladné působení učitele na žáky je odrazem jeho vůle a charakteru. Žáci jsou velmi vnímaví k svědomitě odvedené práci a dodržení předem domluvených pravidel. Učitel by měl sám dodržovat to, co požaduje od ostatních, jinak žáci ztrácí zájem o výuku, a tak dochází ke zhoršení jejího průběhu (Pařízek, 1988).

K úspěšnému plnění profesní role by měl učitel disponovat potřebnými dovednostmi, které jsou vázané na intelekt. Dle Maňáka (1992, in Podlahová, 2002) je důležité umět výuku naplánovat, předat žákům znalosti a prověřit je. Také je důležitý pohyb učitele po třídě, schopnost používat různé pomůcky a správné chování vůči žákům (i vhodná komunikace). Důležitou schopností je umět se přizpůsobit jakékoli situaci. Jako stěžejní dovednosti učitele je dle Podlahové (2002, str. 19) zejména „plánování a příprava výuky, realizace a analýza výuky, pozorování vyučovací hodiny, stanovování výukových cílů, didaktická klasifikace učiva,

řízení vyučovacího procesu, taxace učebních úloh, volba vhodných metod, práce s pedagogickou dokumentací, komunikativní a sociální dovednosti, diagnostická činnost“.

Dále musí učitel dbát na bezpečnost, a to během jakékoli činnosti. Proto se žáci v novém školním roce seznamují se školním řádem, ve kterém jsou vymezené určité hranice pro bezpečnost všech. Ve školním prostředí za žáky nese zodpovědnost škola, a pokud rodič vyžaduje, aby jeho dítě odešlo ze školy během výuky, musí písemně zažádat o jeho uvolnění a tím je zproštěn odpovědnosti učitel. Zodpovědnost za žáky začíná 15 minut před výukou, poté trvá průběžně během vyučovací hodiny, o přestávkách a končí, když žák opustí školu. Učitel nesmí ponechat žáky ve třídě bez kvalifikovaného pedagogického dozoru, tedy rozhodně nesmí zůstat žáci o samotě, bez jeho přítomnosti. Počet dozorujících učitelů na akcích, které probíhají mimo školu, je stanoven na dvacet pět žáků na jednoho učitele. Pokud dojde ke zranění, přítomný učitel má povinnost podat první pomoc a zranění zapsat do knihy úrazů, a to z důvodu možných problémů, které mohou v souvislosti se zraněním v budoucnosti nastat (Podlahová, 2004).

Německý pedagog Guggenbühl (2009, in Löwenhöfferová & Mužík, 2018) uvádí, že učitelé i žáci pociťují vzájemné napětí, a to kvůli snaze dosažení uznání a úspěchu. V poslední době dochází k obviňování učitelů, že překračují výchovné hranice. Jedná se o přehnané tresty, fyzické napadení žáka. Učitel se může velmi snadno ocitnout v nelehké situaci, protože může během běžné činnosti ve škole dojít k úrazu, který zanechá na žákovi doživotní následky, nebo dojde k úmrtí (utonutí žáka během plaveckého výcviku, smrtelné zranění při lyžařském výcviku, popálenina od ohně). Pokud učitel neudělá maximum pro bezpečnost a ochranu žáka, je zcela pravděpodobné, že bude čelit problémům. Löwenhöfferová a Mužík

(2018) vyzdvihují velké riziko úrazů, a to hlavně během hodin tělesné výchovy. Schopnost učitelů zvládat podobné situace umožňuje preventivní příprava a kurzy zaměřené na předcházení těchto situací.

1.3 Kompetence učitele

Dle Vašutové (2007, s. 28) jsou právě kompetence znakem profese. Jde o „způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc“.

Průcha a kol. (2009, s. 129) označují kompetence za „soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese“. Klíčové kompetence (například pedagogické, didaktické a diagnostické) určují standardy učitelské profese. Dle nich se utváří vzdělávání učitelů, prověřují se jejich schopnosti a dovednosti.

Pojem kompetence označuje souhrnně to, co od učitele vyžaduje okolí. Jedná se o jeho vhodné chování, návyky, dovednosti a schopnosti. Úroveň vystupování a reagování v různých situacích je shodná s úrovní jeho kompetencí (Jůvová et al., 2012).

Vítečková (2018) odkazuje na Průchu a Vetešku (2014, in Vítečková, 2018, s. 35), kteří pracují s kompetencemi učitele jako se dvěma pojmy, kdy jeden vysvětlují dle toho, jakého je dosaženo „kompetentního výkonu v určitém situačním kontextu, jedná se tedy o způsobilost“ a druhý vymezují jako vnitřní předpoklady, díky kterým jsou učitelé schopni jednat v souladu a k dosažení potřebných výsledků.

Palán (2002, s. 99) vymezuje kompetence jako soubor učitelovo „znalostí, schopností, povahových rysů, postojů, dovedností a zkušeností.“

Aggarwal (2014, in Vítečková, 2018) vymezuje kompetence:

- kontextové = učitel porozumí okolnostem,

- koncepční = učitel chápe a pracuje s teoretickými poznatky, které se týkají například specifičnosti věku dítěte, metod výuky,
- předmětově-obsahové = učitel dokáže pracovat s náplní vyučovaného předmětu,
- transakční = učitel spolu s žáky splní požadavky vzdělávání,
- edukační = učitel dokáže poskytnout žákům výklad a aktivity, které je budou přiměřeně a vhodně rozvíjet,
- tvorba učebního materiálu = učitel zdařile zhotovuje nejen materiály, ale i pomůcky do výuky,
- hodnotící = učitel se orientuje v úrovni žáka, pracuje s ní a rozvíjí ji,
- organizační = vhodným, nenáročným způsobem a v minimálním čase učitel poskytuje žákům nejrůznější prostředky k dosažení vzdělávacího cíle,
- spolupráce s rodiči = učitel zvládá s rodiči komunikaci, která je účelná a smysluplná,
- spolupráce s jinými organizacemi = učitel je způsobilý zabránit zaostávání školy, tedy umí navázat spolupráci mezi školou a ostatními organizacemi.

Dle Jůvové a kol. (2012) je velmi důležitou kompetencí učitele například schopnost komunikovat. Učitel by měl vhodně předat učivo a odpovídat na otázky. Zároveň musí brát na vědomí a vhodně přizpůsobit svou mluvu a mimiku věku žáků. Ve škole je samozřejmostí, že učitel s žáky komunikuje a řídí výuku. Měl by si tak, dle Smetáčkové a kol. (2020) být jistý svými dovednostmi a vhodně je dále rozvíjet, protože to posiluje jeho sebedůvěru, která se přenáší do jeho vystupování.

Učitel nepřetržitě sleduje a vyhodnocuje výkony žáků, se kterými patřičně pracuje (nejen s chybnými). Různých výsledků lze dosáhnout za pomocí testů, které se mohou porovnávat s určitými normami, žáky mezi sebou navzájem či sledovat dlouhodobý posun konkrétního žáka. Také lze využít zkoušení, portfolia, sledování žáka během průběhu a jeho výsledné činnosti (velmi složitá analýza). Důležitá je zpětná vazba pro samotného učitele, aby si byl vědom své zásluhy za výkon žáků (Vališová et al., 2007).

Dále Slavík a Siňor (1993, in Průcha, 2002) považují za kompetence učitele schopnost přijmout a přizpůsobit se nárokům profese a zároveň zachovat svůj originální přístup v profesi.

Nejvíce typický znak pro každého učitele je způsob, kterým přemýšlí nad výukou (je to individuální). Například Child (1986, in Kyriacou, 2012) klade důraz na teoretické znalosti, přípravu a provedení vyučovací hodiny, správný chod hodiny a komplexní vyhodnocení svého působení. Perrotová (1982, in Kyriacou, 2012) se zaměřuje hlavně na „efektivní komunikaci a organizaci výuky“ (Kyriacou, 2012, s. 19). Waterhouse (1983, in Kyriacou, 2012) se soustředil především na tvorbu a volbu správných pomůcek pro větší motivaci žáků a jejich vlastní touhu k lepšímu výkonu. Kyriacou (2012) jako dovednost uvádí plánování a přípravu, která je důležitá. Učitel může díky svým dovednostem snáze přistupovat k nepříznivým situacím a problémům ve výuce. Musí si ujasnit cíl, průběh a náplň výuky, potřebné pomůcky a také to, jak bude žáky hodnotit. Způsob, kterým učitel podává výuku a jak u toho vystupuje, je pro žáky zásadní. Je nezbytné, aby učitel svůj výklad a otázky přizpůsobil žákům průměrným.

U učitele je důležité, aby správně formuloval své požadavky, vhodně zaujal a objektivně hodnotil výkony žáků (Jůvová et al., 2012). Zpětnou vazbu lze

získat zápisem do deníku nebo od zkušenějších kolegů a žáků. Dále učitel hodnotí i to, jak se ve skutečnosti vyrovnává se stresem a konflikty s kolegy (Kyriacou, 2012).

Je žádoucí, aby učitel ve škole pozoroval chování žáka a tím si všímal jeho individuálních charakteristik, aby hledal způsoby ke zlepšení a vyhodnocoval tento proces určením diagnózy. V průběhu vyučování učitel vyvíjí snahu nalézt úroveň poznání žáka, kterou posuzuje a ovlivňuje svým působením. Pokud ji učitel zná, tak očekává konkrétní reakce od žáků nejen v jejich prožívání, ale také v jejich myšlení (Janderková, 2019).

1.4 Pracovní činnosti učitele

Učitel se musí zodpovědně připravovat na výuku, během které žáky usměrňuje výchovně, učí je hodnotným informacím, tvoří bezpečné prostředí, pracuje v souladu s učebními plány, komunikuje s žáky a sám se dál vzdělává. Tyto činnosti jsou buď přímé, nebo nepřímé a ty zároveň souvisejí s činností přímou (příprava pomůcek, opravy testů, porady, komunikace s rodiči, výchovným poradcem, spolupráce s poradnou) (Průcha, 2002).

Ačkoli je třeba znát celou řadu dokumentů, nejprve si musí učitel prostudovat učební a tematické plány, dle kterých si sestavuje vyučovací hodiny. Za další zásadní dokumenty považuje Podlahová (2004) třídní knihu a školní řád. Učitel by si měl zjistit informace o žácích a umět zapisovat do knihy úrazů.

Skladba činností učitele je pestrá, ale za nejdůležitější považuje Vašutová (2007) vyučovací činnosti, které jsou rozšířené o konzultace, vytváření koncepcí (projektové vyučování, způsob hodnocení), správu a vedení výkazů, organizování různých akcí, závazky učitelů ke škole, kontakt

především s rodiči žáků a sebevzdělávání (Vašutová, 2008). Mimo jiné bývá učitel například správcem kabinetu.

Jako třídní učitel dostává zaměstnanec příplatek, kterým je ohodnocen za činnosti, jako je administrativa, diagnostika a informování ostatních. Vede třídnické hodiny, schůzky s rodiči, třídní knihu, výpis vysvědčení, shromažďuje omluvenky a aktivně se účastní pedagogické rady. Jako třídní učitel by měl být detailněji informován o svých žácích a být průběžně v kontaktu s rodiči žáků ohledně všeho, co je spjaté se školou (Jůvová et al., 2012).

Třídní učitel řeší nevhodné chování svého žáka. Na prvním stupni je výhodou, že u veškerého dění se sám třídní učitel vyskytuje téměř neustále, tedy má možnost ihned zasáhnout při výskytu problémové situace a vyřešit ji (Bendl, 2004).

Pokud se učitel setká s žákem, který má speciální vzdělávací potřeby, měly by mezi jeho činnosti patřit i jiné přípravy na výuku než pro žáky běžné. Například by mu měl připravit již hotové zápisky k nalepení do sešitu a diktáty psát pouze formou doplňování. Pro výuku cizího jazyka si učitel připravuje hry a spojování slov s obrázky. Při sluchovém omezení žáka si učitel připravuje texty, které žák k sobě spojuje. U žáků s dyslexií si učitel dává pozor na to, aby během výuky před ostatními nečetli nahlas, pokud nechtějí. Učitel by měl také zasáhnout v případě posměšků na stranu takového žáka. Tito žáci bývají hodnoceni slovně, často motivováni. Učitel se snaží svými činnostmi každému žákovi co nejvíce usnadnit práci, napomoci mu dosáhnout lepších výsledků a překonat potíže. Učitel může vypracovat dokument zaměřený na podporu žáka (plán pedagogické podpory), který po třech měsících vyhodnotí dle jeho účinnosti. Při

pozitivním zjištění, že je taková práce s plánem pedagogické podpory uspokojivá, lze v nastaveném přístupu pokračovat. Pokud tomu tak není, je nutné navštívit poradenské zařízení. Mezi další činnosti učitele patří práce s individuálním vzdělávacím plánem (dále jen IVP), o který se stará výchovný poradce. Krejčová a kol. (2018) považují za rozumné spolupracovat na tvorbě IVP společně s uvědomělými rodiči, kteří ví, co je pro jejich dítě nejlepší a hlavně znají jeho přípravu v domácích podmínkách. Škola má právo zrušit práci s žákem dle IVP v případě, pokud rodina nespolupracuje se školou. Je tedy důležité vědět, jak správně pohlížet na domácí přípravu, jaké využívat pomůcky během výuky, jak hodnotit žáka a jaká jsou vzájemná očekávání mezi učitelem a rodiči.

1.5 Profesní dráha učitelů

Vývoj učitelské profese je dlouhodobě vnímán jako postupné začlenění a navyknutí si na její nároky. Důležitou součástí tohoto vývoje je „utváření profesní identity a rozvoje profesních kompetencí“ (Hanušová et al., 2018, s. 19). Jedná se o řadu nástrah a požadavků, se kterými se začínající učitel setká. Hanušová a kol. (2018) zdůrazňují, že schopnosti učitele se neustále mění, a to současně s postupně získanými zkušenostmi. Začínající učitel dle Niasové (1989, in Hanušová et al., 2018) pociťuje díky zkušenostem růst osobní i pracovní. Dále Volkmannová (2012, in Hanušová et al., 2018) poukazuje na zájem (u začátečníků) být ve svém oboru skutečným profesionálem.

Podle Pařízka (1988) je úroveň práce učitele závislá na jeho vnitřním odhodlání a charakteru. Během několika let se učitel přizpůsobuje chodu výuky, aby byla co nejvíce kvalitní. K proměně učitele dochází dle míry

zralosti, na které se odráží jeho schopnost porozumět problémům druhých a přistupovat k nim objektivně.

V učitelské profesi dochází u učitelů k přirozenému vývoji a posunutí své úrovně. Začíná to volbou oboru na vysoké škole, vystudováním, nastoupením do profese, která je provázena náročnými situacemi, kdy je vhodné mít oporu v uvádějícím učiteli a končí učitelem expertem, který přistupuje ke své práci odborněji a přirozeněji díky zkušenostem. Také se může stát, že učitel povolání opustí z důvodu vyhoření (Jůvová et al., 2012).

Průcha (2013, s. 202) uvádí pro jednotlivé úrovně pojmy „student učitelství (student teacher), začínající učitel (beginning teacher, novice teacher), zkušený učitel, učitel-expert (experienced teacher, expert teacher)“.

Vítečková (2018, s. 143) odkazuje na Stuchlíkovou a Janíka (2017, in Vítečková, 2018), kteří se zaměřili na profesionalizační kontinuum, které rozčleňuje několik fází, ve kterých má každá fáze svůj významný důvod a vývoj. Jde o „získávání kvalitních uchazečů, přípravné vzdělávání učitelů, uvádění do profese a celoživotní učení, tedy další vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich profesní rozvoj.“

1.5.1 Pregraduální příprava učitele

Důvodem výběru oboru učitelství může být hlavní náplň profese, tedy komunikace se žáky (Hanušová et al., 2018). Podle Pařízka (1988) je jedním z důvodů volby tvořivost, která je pro činnosti učitele typická. Dle Vališové a kol. (2007) je častým důvodem k volbě oboru učitelství samotná idea role učitele, který vychovává, je emocionálně vyzrálý, rád pomůže ostatním a je nesobecký. Může to být proto, že má potřebu uspokojit své

sociální tužby, které u něj nebyly naplněny. Také se mohl setkat s učitelem, ke kterému vzhlížel a stal se pro něj vzorem. Uchazeči jsou díky zkušenostem z vlastních studií seznámeni s tím, v jakém prostředí se učitel pohybuje – setká se s odlišnými povahami kolegů, pozná pracovní dobu a v neposlední řadě se ujistí o dlouhém volnu během letních prázdnin. Naopak odrazující může být, že je nutné v práci popřít osobní potíže a být schopný v pedagogickém procesu reagovat objektivně a s nadhledem. Zájemce o učitelství by měl mít cit pro spravedlnost, potřebu všeobecného vědění, smysl pro humor, být nestranný a empatický (Vališová et al., 2007).

Během přípravy budoucích učitelů studenti dochází na praxe. Tyto praxe propojují teorii s aktivní realitou. Student se reálně seznámí s prostory školy, vnímá, jak se cítí mezi dětmi a uvědomuje si, propojuje svoji budoucí práci se svými vlastními poznatky a schopnostmi. Na praxi student získá předběžnou představu o tom, jak on sám bude práci vykonávat, které metody mu vyhovují a naopak. Pokud student zjistí, že mu není příjemné před žáky vystupovat a neumí s nimi komunikovat, tak v takovém případě není škole nijak užitečný a měl by změnit studovaný obor (Podlahová, 2002). Samotnou přípravu na povolání by bylo možné zlepšit tím, že by studenti docházeli na praxe již od prvního ročníku svého oboru. Dle Píšové (2005, in Vítečková, 2018) je ale přínosnější hlavně zpětné zamyšlení se nad skutečnostmi praxe a jejich následné využití. Dle Kosové a kol. (2012, in Vítečková, 2018) je nejúčelnější praxe ve chvíli, kdy má student již nějaké odborné teoretické znalosti, se kterými dokáže pracovat a tím je využívá pro svou vlastní praxi. Tam se mu jeho zkušenosti mohou v dobrém potvrdit, nebo právě po osobní zkušenosti změní na danou teroii názor. Vítečková (2018) vidí jako možný vhodný způsob vysokoškolské

přípravy v tom, že se praxe stane místem, kde studenti aktivně využívají teoretické poznatky v reálné praxi, umí je aplikovat a zamýšlet se nad nimi. Student si tím utváří svou vlastní roli, která je velmi ovlivněná zpětnou vazbou, na kterou je v posledních letech zaměřeno mnohem více. Dále Vítečková odkazuje na Šimoníka (2002, in Vítečková, 2018), se kterým je jednoho názoru, že se jako nejvhodnější jeví schopnost dokázat, aby byl student iniciativní a chtěl se podílet na svém růstu.

Existuje značný rozpor mezi teorií a realitou praxe, kdy je příprava pojata spíše teoreticky. Na začátku se učitel řídí teoretickými znalostmi ze školy, které si obratem zkouší v praxi všechny najednou (Vašutová, 2007).

Velmi trefně popsala podstatu kvalitní přípravy Švecová (1997), kdy by se měla příprava budoucích učitelů odvíjet od aktuálních potřeb a problémů ve školství. Dle ní by pak byli více schopni si rychleji zautomatizovat veškeré činnosti spjaté s profesí.

Kvůli pravděpodobnému zapomenutí teoretických poznatků se Šimoník (1994) přiklání k celoživotnímu vzdělávání. Doporučuje během studia rozvíjet své schopnosti a až poté zahájit rozšiřující a specializované vzdělávání. Celé vysokoškolské studium by mělo absolventy připravit na výchovu a vyučování, které bude probíhat bez zbytečných problémů. Koncept oboru budoucí přípravy učitelů by měl být komplexnější v poměru teorie a praktických zkušeností, aby sám student během vlastní přípravy na vysoké škole měl pocit, že je pro něj každý předmět v něčem důležitý pro budoucí výkon povolání.

V přípravě budoucích učitelů by mělo jít o reálné poznatky využitelné během pedagogických situací a naučit tak studenty k sebereflexi. Studenti si během praxe mezi sebou vyměňují názory, zkušenosti, a to vede k

reflexi vlastní práce. Sebehodnocení je důležitý proces, který pozvolna formuje profesní identitu. Dle Dytrtové a Krhutové (2009) je v takovém povolání výchozím bodem osobnost učitele, která určuje jeho způsob přístupu nejen ke vzdělávání žáků.

Průběžně si studenti utváří portfolio, které je plné nápadů na různé aktivity, které vedou k seberealizaci a upevnění představy o jejich práci. Těmito aktivitami se učí pojmenovávat důvody k výběru studia, jejich očekávání a sebereflexi (Janík & Švec, 2009).

Budoucí učitelé jsou ovlivňovaní vysokoškolskými učiteli, kteří se jim stávají vzory. Studenty často zaujme právě jejich originální osobnost, vnitřní postoje a teoretická odbornost. Z výzkumu Garabikové Pártlové z roku 2014 (Strouhal, 2016) se zjistilo, že studenti si vybírají za vzor jedince nekonfliktní, férové, kteří umí zaujmout výkladem a mají široký rozhled. Stejně tak i žáci požadují u učitelů vlastnosti, jako je cit pro spravedlnost, férovost, lidskost, schopnost něco naučit, pracovat v čistotě, systematicky a umět navodit příjemnou atmosféru. Tato tvrzení jsou patrná i z výzkumu, který uskutečnil Holeček (1997, in Průcha , 2002).

1.5.2 Začínající učitel

Podepsáním první smlouvy se stává ze studenta skutečný začínající učitel. Smlouva obsahuje „druh práce, typ pracovního poměru, zkušební lhůtu, místo výkonu práce, den nástupu, popřípadě další podmínky“ (Vališová et al., 2007, s. 114). Rovněž je nezbytné seznámit začínajícího učitele se školním řádem a bezpečností na škole. Naopak odchod z profese lze uskutečnit „dohodou, výpovědí, okamžitým zrušením, zrušením ve zkušební době“ (Vališová et al., 2007, s. 114).

Podlahová (2004) označuje začínajícího učitele jako mladého člověka, který je bez praktických zkušeností a zároveň vyzdvihuje jeho bezprostřední motivaci, zaujetí. Toto období nelze stručně diferencovat a optimálně trvá pět let. Obecně se jedná o zlomové období, ve kterém se stává ze závislého člověka samostatná jednotka. Právě tyto okamžiky jsou stěžejní pro utváření jeho následné budoucnosti jak v životě osobním, tak pracovním.

S názorem, že se jedná o důležitý a vlivný moment pro mladého člověka, protože opouští studentský život a vstupuje do toho profesního, se ztotožňuje i Průcha (2013). Během začátků se setkává se zkušeným učitelem, který mu je nápomocen.

U takové profese, jako je učitel, dochází k odlišnému pracovnímu startu, než je obvyklé u jiných profesí. Velké nároky jsou kladené na bdělost učitele ihned při svém prvním pracovním výkonu (Šimoník, 1994).

Na rozdíl od ostatních profesí se začínající učitel ocitne na pozici, ve které si všechny správné kroky a reakce promýšlí sám na místě, a to zcela bez přímé pomoci někoho jiného. Taková zkušenost může být příčinou pro „šok z reality“ (Průcha, 2013, s. 210). Může vznikat na základě nedostačujících osobnostních předpokladů, příprav pro každodenní školní rituály či materiální podmínky ze strany školy.

Tento střet s problémy vidí stejně i Kearney (2014, in Hanušová et al., 2018), který taktéž považuje za důvod právě tento rychlý start v pedagogických činnostech. Tento šok nemusí prožívat na svém začátku každý, protože je ovlivněn přístupem nového učitele.

Také Podlahová (2004) vidí jako jeden z rizikových problémů této práce na jejím samotném startu, protože absolvent potřebuje pomocnou ruku a

neví ihned, jak ve všech směrech fungovat stoprocentně. Je to náročnější, pokud vedení školy vyžaduje výuku předmětů, na které nemá vhodnou aprobaci.

Nově nastupující učitel je součástí veškerých pedagogických situací, kdy mu může být uděleno třídnictví, dohledy či dostane na starost správu některých tříd. Jelikož se jedná o právě vystudovaného učitele, nastává konfrontace získaných znalostí a dosavadních zkušeností. Tyto začátky nejsou vůbec snadné a o to více jsou pro něj důležité. Vítečková (2018) vymezuje pro začínajícího učitele „adaptační období“ (Vítečková, 2018, s. 27), ve kterém se začleňuje do školního prostředí na své nové pracovní pozici. Doba trvání se odvíjí dle délky školního roku, tedy jeden rok praxe a další navazující roky jsou „období stabilizace, ukotvení v profesi“. Začínající učitel hodnotí svoji odvedenou práci dle dosavadních zkušeností a postupně si utváří svůj model učitele – to, co je pro něj typické (například názory a reagování v různých situacích), čímž působí na žáky.

Takové začátky jsou všeobecně tematicky rozsáhlé, náročné neustálými vstupy do nových situací (Hanušová et al., 2018). Dle Maynarda a Furlonga (1995, in Hanušová et al., 2018) začínající učitel vstupuje do začátečnického období s příliš pozitivní představou o jeho vztahu s žáky. Steffy a kol. (2000, in Hanušová et al., 2018) ho považují za někoho, kdo se domnívá, že všichni jeho žáci budou všechno zvládat, je nadšený pro nové nápady ve vzdělávání, ale zároveň o sobě může mít pochybnosti, zda dokáže naplnit roli učitele. Richardson a Placier (2001, in Hanušová et al., 2018) zmiňují za jeho případné obavy, že nebude kladně přijat u žáků a kolegů. Nias (1989, in Hanušová et al., 2018) uvádí za možné prvotní problémy i množství povinností, které zabírají spoustu času a z toho pramenící únavu.

Učitel má na svém začátku nárok na poskytnutí uvádějícího učitele. Je to období plné nástrah, na které nebyl během studia připraven (Vališová et al., 2007). Uvádějící učitel, pokud jej začínající učitel má, mu dodává sebedůvěru, je mu nápomocen k získání nových dovedností. Je velmi efektivní, pokud mezi uvádějícím a začínajícím učitelem panuje vzájemná důvěra a pohoda (Vítečková, 2018).

1.5.3 Učitel expert

Učitelům se dle Vašutové (2007) automaticky přikládá určitá úroveň mravní inteligence. Etické zásady učitele se nevyučují, ale počítá se s nimi. Stejně tak Švecová (1997) označuje učitele za etický vzor, někoho, kdo je schopen pracovat s několika žáky najednou, reagovat na neočekávané situace, improvizovat, využívat moderní pomůcky, dokáže žáky zaujmout a namotivovat. Také je schopen sebekritiky, kontaktu s ostatními zkušenějšími pedagogy a osobnostního růstu (Švecová, 1997). Mezi osobnostní rysy učitele má patřit empatie, přirozené vystupování a schopnost respektovat individuální zvláštnosti žáka. Pro učitele je nutné vystupovat jako profesionál, což značí jeho kvality. Všechny žáky by měl hodnotit objektivně a měl by umět uchovat učitelské tajemství (Vašutová, 2007).

K těmto kvalitám se učitel dopracovává postupem času, kdy nabývá nových zkušeností a z těch se přiučí novému. Ideálního učitele formuje jeho postoj ke škole, její umístění, učitelův původ, osobnost jeho a žáků. Podle toho, jak rychle se začínajícímu učiteli dostává nových zkušeností, tím rychlejší je jeho vlastní vývoj do role profesionála (Švecová, 1997).

Dle Smetáčkové a kol. (2020) je ideální učitel „profesionální průvodce“. Učitel nemusí být stoprocentně všestranně pozitivním člověkem. Může být

dobrým učitelem i přesto, že nemá hodinu založenou na vtipech, nevnímá veškeré emoce, kterými na něj žáci působí. Ideální učitel je průvodce, který svým vystupováním působí jako kladný vzor, s kolegy má důvěrný vztah, pracuje efektivně a zdokonaluje se dle svých výkonnostních možností.

Standardní pohled na osobnost učitele profesionála vymezuje Průcha (2002, in Dytrtová & Krhutová, 2009) dle Srovnávací studie OECD Quality in Teaching, jako osobu, která se vyzná v kurikulární oblasti, umí vést, využívat výukových a pedagogických dovedností, dokáže podat zpětnou vazbu nejen k výkonu žáků, je sebekritický, empatický k druhým, jedná s nimi s respektem a ovládá své řídící schopnosti, za které je zodpovědný.

Jeho osobnost je typická hlavně sociální citlivostí. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 37) vidí jako osobnostní rysy „morální bezúhonnost, schopnost komunikace, odolnost vůči zátěži, emocionální inteligence a schopnost sebepoznání“. Pilířem školního prostředí a uskutečnění výchovně-vzdělávacího procesu je bezprostřední komunikace, emoční vyrovnanost, schopnost postřehnout a přirozeně zareagovat na nevhodné nečekané situace.

Stává se, že se učitel ve své profesi najde a začne vynikat právě rysy, které ho dělají identickým. U této profese je to výraznější z důvodu, že ke svému okolí přistupuje podobným způsobem, jako na jím vyučovanou věkovou kategorii. Takový člověk má tendence druhé kontrolovat, upozorňovat na chyby a trestat. Takové tendence nejsou pouze negativní, protože vyniká i tím, že je přátelský, obětavý a dokáže zrealizovat nejrůznější nápady (Vašutová, 2007).

Je značná různorodost obsahů a metod výuky předmětů, osvojování učiva a rozdílů v přístupu učitele na 1. stupni, či na střední škole. Základní cestou k profesionálnímu učiteli je absolvování příslušného vzdělání, jeho osobnost, všestrannost, chuť se celoživotně vzdělávat, zvládat nároky společnosti a to, co vyžaduje po ostatních. Zvládá se zamyslet sám nad sebou a je chápavý vůči problematickým situacím u druhých lidí. Osobnost učitele velmi ovlivňuje míru kvalitního a úspěšného vzdělávání žáků. Pro učitele je náročné vychovávat a vzdělávat současně, ale ještě náročnější je působit na dospělé, i na samotné učitele. Možnost, díky které může být kvalita učitelů na lepší úrovni, je ve způsobu vzdělávání, a to po celý život, zaměřovat se na svoji osobnost, která má přirozenou potřebu zpochybňovat, vyhledávat, objasňovat a přesvědčovat se o svých myšlenkách (Vališová et al., 2007).

Během své praxe se učitel stává způsobilým třídním učitelem za pomoci zkušeností od ostatních učitelů či s uvádějícím učitelem (Jůvová et al., 2012).

1.6 Syndrom vyhoření

Každá profese je typická svými nároky. Na učitele je kladen velký tlak na psychiku, volný čas a fyzickou zdatnost. Nepřetržitým kontaktem s druhými lidmi a zodpovědností za ně se stupňují nároky na vyzrálou osobnost učitele. Vyhořením učitel ztrácí potřebu se dozvědět zajímavosti o žácích a dělá jen to nejnutnější ve své práci (Jůvová et al., 2012), a to nejen po delší době praxe. Svým přístupem může ohrozit i začínajícího učitele a být důvodem pro jeho odchod z profese.

Řehulka a Řehulková (1998, in Průcha, 2002) uvádějí, že je práce náročná jak po stránce fyzické, ale i hlasové a psychické. Učitel, dle Podlahové

(2002), neustále pozoruje, řeší nepříjemné situace, na které musí vhodně reagovat.

Učitel je v neustálé pohotovosti, soustředěnosti, tlaku a v napětí. Žákův nezdar je často rodiči připisován na stranu učitele a žáci se stávají ke škole lhostejní. Pro učitele jsou důležité kvalitní vzájemné vztahy, disciplína mezi žáky a dobré vzdělávací výsledky. Dle Vašutové (2007) se lhostejnost žáků projeví u učitele ztrátou síly, protože jeho úsilí přichází vniveč. Nepomáhá tomu ani finanční ohodnocení, časté nedocenění ve společnosti a lhostejnost ze strany rodičů.

Umět vycházet se všemi lidmi je obtížné, zároveň musí učitel dodržovat určitá pravidla komunikace, ovládat svoje pocity a být zodpovědný za veškeré dění ve škole. Na vině vyhoření může být i pracovní prostředí, ve kterém se učitel může cítit nedoceněný či má okolo sebe znuděné kolegy. Fungování vztahů v rodině a s partnerem jsou zásadní pro emocionální stabilitu a tím větší odolnost vůči nástrahám (Čapek, Příkazská, & Šmejkal, 2021).

Dlouhodobě nežádoucí komunikace s rodiči může být také jedním z důvodů vyhoření učitele. Je důležité dávat najevo, že existuje určitá mez, kam až rodiče mohou zasahovat. Je dobré vymezit a dodržovat pravidla během komunikace, nebýt přecitlivělým, řešit pouze podstatné věci, díky kterým nastane změna (Smetáčková et al., 2020).

Dle Vašutové (2007) lze vyhoření předejít dostatečným sebevědomím, zpříjemněním práce, dobrým pocitem mezi ostatními učiteli, mimoškolními aktivitami, klidným domácím zázemím a oporou v životním partnerovi.

Již od roku 1980 vznikaly výzkumy, které se zabývaly „burn-out syndromem u učitelů“ (Auger & Boucharlat, 2005, s. 43). Například výzkum Navarra (1981, in Auger & Boucharlat, 2005) ukázal na problematiku dvou okolností, a to psychicky náročného povolání a práci s nemotivovanými žáky. Výzkum uskutečněný Hubermanem (1989, in Auger & Boucharlat, 2005) poukazuje na ztrátu falešné naděje, která je zapříčiněná nedosažením předem vytyčeného cíle, který si ve své profesi učitel vytvořil. Také poukázal na fakt, že učitel může vyhořet během svého působení několikrát. Týká se to hlavně těch učitelů, kteří si své žáky rádi idealizují. V praxi dojde ke ztrátě energie a učitel začne negativně nazírat i sám na sebe a může se cítit bezradně (Auger & Boucharlat, 2005).

Citová prázdnota, minimum energie a netaktní jednání jsou na první pohled znaky pro vyhořelého jedince (Smetáčková et al., 2020).

Vyhoření je třeba brát vážně a nebát se o něm mluvit. Vhodným řešením mohou být prostory, které budou určené k těmto debatám. Čapek a kol. (2021) vyzdvihuje za užitečné se řídit radami od Henninga a Kellera (1996, in Čapek, Příkazská, & Šmejkal, 2021), tedy vzájemně si nahlížet s učiteli do hodin a sdílet návrhy pro zlepšení výuky, zajistit materiální a relaxační spokojenost, sjednotit postupy u problémových situací.

Častým důvodem k odchodu z profese je v dnešní době častější kontakt s neukázněnými žáky, kterému jsou vystaveni nejen žáci, ale nově i učitelé. Ve škole s narušeným klimatem, častými neshodami, krádežemi či hrubostí, učitel funguje hůře a tím se vytrácí motivace pro práci (Bendl, 2005).

2 NÁROČNÉ SITUACE, KLÍČOVÉ OBLASTI PŘI VSTUPU DO PRAXE UČITELE

Potíže, se kterými se začínající učitel může setkat, pramení z „jednotlivých složek přípravy učitelů na fakultách“ (Šimoník, 1994, s. 69), kterým není věnováno optimální množství času. Je to způsobené tím, že se po budoucích učitelích požadují rozsáhlé teoretické poznatky z několika vědních oborů, a to bez souvislosti k učitelství. Teoretické požadavky jsou zaměřené na běžného žáka a chybějí instrukce, jak pracovat s „nadanými žáky, s neprospívajícími žáky, s problémovými žáky apod.“ (Šimoník, 1994, s. 69) Velkou slabinou, kterou pozorují sami učitelé, je jejich nedostatečná připravenost na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle Gabašové a Vosmika (2019) se v praxi učitelé často mýlí v tom, že asistent pedagoga u takového žáka přesně ví, jak s takovým žákem pracovat. Učitel k němu musí přistupovat tak, že odpovědnost za vzdělávací proces má pouze on.

Právě ve sborovnách jsou sdělované různé situace, kde se mezi učiteli rozebírají právě žáci, kteří svým chováním narušují výuku nebo jejichž rodiče mají výtky k práci učitele. Čapek (2021) vyzdvihuje důležitost přizpůsobení se učitele vždy dané situaci.

Vašutová (2007) považuje začínajícího učitele za někoho, kdo má určitý balíček plný základních znalostí a dovedností. Existují začínající učitelé, kteří se vstupu do profesního života nijak neobávají a jsou si sebou natolik jistí, že neočekávají vznik bezradných situací. Ale ani oni se při prvotním vstupu do prostorů školy nestávají profesionály a taktéž disponují několika začátečnickými chybami a obavami. Studenti se často obávají toho, zda budou dostatečně dobří v komunikaci s žáky, rodiči a kolegy, zda budou

respektováni, protože jinak nebudou žáci při hodině aktivní, a tak si neosvojí učivo. Dále mají obavy z neudržení pořádku ve třídě, nadmíry zbytečných otázek a hodnocení výsledků žáků. Pro většinu nováčků je typická snaha o nejrůznější inovace, čímž nebývají u zkušenějších učitelů tolik oblíbení, protože tím nabourávají zaběhnuté činnosti (Vašutová, 2007).

Během začátků je velmi důležitá odborná příprava, ale také psychická a fyzická odolnost učitele, protože od žáků je možné se nakazit mnoha nemocemi (infekce, neštovice) (Pařízek, 1988).

Kvůli nepřipravenosti na náročnější situace se učitelé často setkávají s nepříjemnými pocity. Takové pocity nastávají ve chvíli, kdy se učiteli nedaří nalézt efektivní řešení a se špatnou situací se setkává opětovně. Učitel může reagovat tím, že se bude snažit situaci popřít, brát to jako běžný problém i u jiných pedagogů či problém svede na nezodpovědnost žáků (Auger & Boucharlat, 2005).

Caspersen a Raaen (2014) se zamýšlejí nad začínajícími a zkušenými učiteli a jejich možnostmi v přístupu ke své práci. Zjišťovali, do jaké míry jsou výkony učitelů podmíněné vzájemnou kolegiální spoluprací a podporou od vedení školy. Autoři, dle výzkumu ve školách v Norsku, rozhovorů a zkušeností uvedli, že již zmiňovaná podpora od zkušenějších kolegů je nedostatečná a do toho mají začínající učitelé problém se správně vyjádřit, konkrétně sdělit své požadavky a potíže. Právě vzájemná spolupráce, snaha pro co nejvhodnější pracovní podmínky, by měla být na školách prioritou pro zvládnutí pracovních činností.

Velmi náročný úkol pro začínajícího učitele může být udržení kázně žáků. Hodina se může narušit a rozpadnout právě díky minimálním zkušenostem

s efektivní výukou (Hanušová et al., 2018). Také Haberman (2012, in Hanušová et al., 2018) považuje za velmi obtížné udržení dobré kázně žáků a zvládnutí veškeré administrativy. Dle Habermana (2012) by měli lidé vyučovat až zhruba od 30 let, protože věk začínajících učitelů je nízký a mají málo životních zkušeností.

2.1 Klima třídy

Utvoření pozitivní atmosféry, klimatu ve třídě je jednou ze základních dovedností učitele, kterou u žáků ovlivňuje jejich vztah ke škole. Pro žáky je učení emočně náročné a je důležité, aby učitel uměl žáky správně podpořit a ohodnotit. Pokud učitel zmiňuje spíše nedostatky, žák se bude bát dalšího neúspěchu a spíše se stane lhostejný ke školním výsledkům. Žáci ocení obtížné úkoly, které mohou svojí pílí splnit a získat tím pocit vlastního úspěchu. Musí vědět, že zásluhu na jejich úspěchu mají pouze oni. Na klima působí vzájemné vztahy ve škole, sebevědomí žáků a vzhled třídy (Kyriacou, 2012).

Klima se projevuje na spolupráci žáků, jejich náladě a míře zájmu o učení. Ideální je prostředí, ve kterém se spolupracuje, vychází se vstříc, dodržují se pravidla a přijímá se autorita učitele. Vliv na klima má věk žáků, složení třídy (pohlaví, intelekt, dovednosti, soudržnost), vyučující ve třídě a blízké okolí žáka (rodina, kamarádi) (Horká et al., 2009). Čapek (2021) považuje za velmi důležitý způsob přístupu k výuce, jelikož ovlivňuje celkovou atmosféru ve třídě. Učitel by měl využívat takových aktivit, které žáky zaktivizují, pobaví a rozvíjí. Takové aktivity by je měly rozvíjet po stránce vědomostní, výchovné, měly by přirozeně motivovat ke spolupráci a tím k vzájemnému respektu. V tomto zajímavějším stylu výuky pro žáky se

mohou více projevit a skrze svobodnější plnění úkolů se nejsnáze dosáhne k přijetí a respektování pravidel.

Kvalitní vztahy ve třídě jsou důležité, protože ovlivňují přístup žáků ke škole. Pro příjemné pracovní prostředí je nutné dodávat žákům sebedůvěru, být jim vzorem (i v oblékání) a umět se s nimi zasmát (Kyriacou, 2012). Pozitivní vztahy mezi učitelem a žákem jsou často tvůrcem „sebedůvěry, pozitivního sebehodnocení a pocity vlastní důležitosti“ (Švecová, 1997, s. 39).

Zásadní pro klima jsou pravidla třídy, kdy je potřeba, aby učitel dohlížel na jejich dodržování (Čapek, 2021).

V každé třídě dochází k rozdělení kolektivu a vzájemné rivalitě. Je důležité společně s žáky pracovat na přátelské atmosféře, pozitivním klimatu (Průcha, 2013).

2.1.1 Autorita učitele

Vašutová (2007) vyzdvihuje důležitost úplně prvního styku s žáky ve třídě, díky kterému je většinou rozhodnuto, jak žáci dokáží daného učitele přijmout. Učitel by, dle zmíněné autorky, měl:

- chtít o žácích vědět něco navíc (jejich školní prospěch, záliby v životě) a navodit vzájemné pouto důvěry;
- nestavět vzájemnou důvěru na přetvářce;
- říct svá očekávání, průběh a ohodnocení výkonu žáků;
- „být přiměřeně přátelský a přístupný, optimistický i nadšený, skromně sebevědomý, nikoli suverén“ (Vašutová, 2007, s. 58);
- nepřecenit nároky na sebe samého a žáky zároveň, hodinu neuchvátat a mít časový prostor pro zopakování učiva či

vyřešení možné nečekané situace (náhlá nevolnost, příchod hosta, nefunkční technika);

- umět přiznat chybu či neznalost správného řešení a takovou situaci umět vynahradit.

Záleží na dovednostech učitele, které rozhodují o kvalitě vyučovacího a výchovného procesu, protože žák se potřebuje cítit příjemně. Žák potřebuje získat pocit, že má oporu v učiteli a chtěl se tak i nadále přirozeně zdokonalovat ve svých dovednostech (Kyriacou, 1996). V učebním prostředí musí být respektována pravidla, která umožňují vzdělávací proces. Pokud se v průběhu hodiny žákovi naplní potřeba dozvědět se něco v jeho zájmu, pak je výuka na dobré úrovni a žáci nemají potřebu vstupovat svým neukázněným chováním do hodiny. Autoritu si učitel nastaví dle toho, jak spravedlivě a promyšleně dokáže řešit problémové situace (Kyriacou, 2012). Autorita je patrná ve vztahu jedince s okolím, kdy jde o uznávanou osobnost, kterou ostatní následují a přijímají její pravidla za své. Dítě se setkává s autoritou v běžné rodině u svých rodičů, ve škole se svým učitelem. Akceptování učitele dítětem se dost často podobá tomu, jak moc uznává autoritu svého rodiče. Malé děti pro svůj efektivní vývoj potřebují následovat hodnotnou autoritu, kterou nacházejí ve škole u schopného a morálně vyspělého učitele. Učitel během výuky organizuje, řídí práci žáků a klade své podmínky, za kterých bude práce probíhat a následně bude ohodnocena, tedy autorita učitele je důležitá pro efektivní výuku (Jůvová et al., 2012).

Učitelé se snaží nastavit žákům správné kázeňské hodnoty pro sebekontrolu a zodpovědnost. Žáci mají snahu autoritu učitele zpochybňovat, a přesto ji od něj vyžadují. Z autority učitele žáci pociťují bezpečné prostředí a vnitřní jistotu. Žáci tak mají větší zájem se vzdělávat

a uznávat pravidla. Učitel svým působením žákům předkládá určité hranice a pravidla, která si mají osvojit a respektovat (Bendl, 2005).

Vašutová (2007) rozděluje autoritu na formální a přirozenou. U formální autority jde o „řízení, kontrolu a hodnocení a také zodpovědnost“ (Vašutová, 2007, s. 44). Nejlepší cestou k získání autority je přirozené chování, které by mělo být vhodně sebevědomé. U přirozené autority platí individuální kouzlo osobnosti učitele, kterou získá svým přirozeným chováním a zkušenostem. Přirozenou autoritu lze zakládat na dobré kvalitě vzájemných vztahů s žáky (důvěra, spravedlnost), k rodičům být přívětivý, a přesto si umět prosadit své myšlenky. Mít zálibu ve své výuce, zvládat řešit náročné situace, umět organizovat, být flexibilní a mít všeobecný rozhled. Tento typ autority nemusí někteří učitelé získat nikdy. Dle Vašutové (2007) by se mělo vést k pochopení vhodné autority již na vysoké škole, protože pro učitele je velmi důležité nabytí pocitu, že je respektován.

Také Jůvová a kol. (2012) rozdělují autoritu na formální, tedy automaticky přiřazenou díky pracovní pozici, a na neformální. U neformální autority žáci učitele následují zcela dobrovolně na základě toho, jak se učitel vyjadřuje, uvolněně komunikuje a je spravedlivý.

Podlahová (2004) vymezuje působení učitele jako autoritativní, patriarchální, byrokratické, demokratické, liberární a antiautoritativní. Také je názoru, že by si každý učitel měl ujasnit, jakým způsobem chce na žáky působit, vést hodiny a z toho si utvořit svůj stálý výchovný styl.

Pokud učitel využívá své automaticky přiřazené autority, vypovídá to o jeho slabině v komunikačních a sociálních dovednostech. O to těžší je získání respektu u rodičů, protože jim učitel nesděluje pouze pozitivní

hodnocení jejich dětí. Pokud výsledky vzdělávání nebudou pro rodiče potěšující, tak se často v rodině vytěsní různé pochybnosti o jejich podílu viny (Jůvová et al., 2012). Za chybující je považována škola. Právě z důvodu ovlivňování výchovy dítěte začala být později autorita učitele společností odmítána (Vališová et al., 2007).

2.1.2 Komunikace učitel – žák – rodič

Dalším činitelem, který ovlivňuje klima ve třídě, je komunikace. Čapek (2021) považuje za zásadní pro dobrou komunikaci přátelskost, která přirozeně motivuje, vzbuzuje důvěru k učiteli, zbavuje žáka strachu z chyby. Žák by se měl cítit uvolněně, pociťovat férovost a mít možnost se vyjádřit. Žáci by měli zcela respektovat, že musí mluvit slušně, neskákat do řeči a už vůbec ne se překřikovat. Jelikož žáci vnímají a napodobují vystupování učitele, tak je žádoucí, aby i on dodržoval domluvená pravidla pro komunikaci.

Učitelé prostřednictvím komunikace působí na žáky a tím je vychovávají a vzdělávají. Je potřebné klást nároky na jeho „odbornost, profesionalitu, protože učitel má poslání“ (Mešková, 2012, s. 8). Jelikož učitelé ve své práci směřují k dosáhnutí cílů i sociálních, je pro ně důležité si uvědomovat míru zodpovědnosti za své veřejné vystupování. Díky těmto veřejným projevům učitele může působit na své okolí a tím by měl činit druhé moudřejší a produktivnější. Mešková (2012) označuje vztah mezi učitelem a žákem jako slaďování.

Učitel začátečník je dobře vybaven z dob svého studia různými pravidly a metodami, na které se během vyučovací hodiny zaměřuje. Během jeho začátků nastává zlom, kdy si uvědomuje, že je důležité stíhat nejen výklad učiva, ale také udržovat pořádek a soustředěnost ve své třídě během jeho

výkladu. Až díky vlastním zkušenostem začne být více flexibilní a naučí se zvládat několik činností najednou. Postupem času začne mít více zautomatizované určité činnosti, které začne propojovat. Mezi ně patří pohyb po třídě, psaní na tabuli, usměrňování neukázněných žáků a neustálá motivace k podávání dobrých výkonů. Učitel často chybuje tím, že žákům předává pokyny zbytečně složitě nebo sděluje něco jiného, než sám zamýšlí. O to více je důležité nepodceňovat zpětnou vazbu, díky které se dozví přímo od žáků informaci, jak je jeho výklad srozumitelný (Vašutová, 2007).

Dle Průchy a kol. (2009) komunikace probíhá formou dorozumívání se mluvením, psaním nebo gesty. Důležité je ovládat komunikaci na patřičné úrovni, jelikož být kompetentní znamená správně se vyjadřovat adekvátně k žákům a situaci.

Jak učitel komunikuje s žáky je odrazem jeho osobnostních a odborných kvalit. Kvalitní komunikace obnáší uvolněné jednání, důvěru, kladné emoce a postoje, snadno pochopitelné výrazy a respekt k druhému. Styl vystupování učitele ovlivňuje zároveň i třídní klima. Patřičná komunikace (verbální i neverbální) je jednou z kompetencí učitele. Jednoznačná a srozumitelná řeč v přiměřeném tempu je základem pro pochopení se s žáky (Vašutová, 2007).

Vzájemné vztahy mezi učitelem, žákem a rodičem jsou viditelné na vzdělávání a výchově žáka. Jejich cílem je nalezení vzájemné shody. V dnešní době je častější přátelská komunikace, důvěra a úcta k druhému. Vliv na komunikaci má místo, čas, obsah sdělení, respekt a to, zda učitel promlouvá ke skupinám, jedincům či celé třídě. Stejně jako Vašutová (2007), Mešková (2012) tak i Vališová a kol. (2007) vymezují obsah, který

skrze komunikaci předáváme – kvalitní informace, názory, pocity, potřebu názoru druhých a normy komunikace.

Vališová (2007, s. 225) uvádí, že komunikace je doprovázená „paralingvistickými aspekty“. Označuje tím determinanty komunikace jako je například tempo, hlasitost, intonace a plynulost. Vše záleží na velikosti místnosti, kde vyučuje a pro kolik žáků mluví. Nedostatečně výrazný hlas znesnadňuje práci učitele. Hlasitost a rychlost projevu by měla být adekvátní k výkladu. Učitel žáky zaujme změnou tónu.

Každý učitel používá nějaká gesta, kterým jeho žáci rozumí a umějí na ně reagovat. Učitel ovlivňuje žáky svým vystupováním, zaujme vzhledem a tím, co říká. Pokud se to učiteli nedaří a jeho působení není na úrovni, žáci to přijímají negativně a ztrácí v něj důvěru. Důležitá je sladěnost projevu slovního a nonverbálního (Vašutová, 2007). Nonverbální cestou učitel vyjadřuje své pocity, vyvolává žáky, upozorní i ocení jejich práci. Využívá k tomu své pohledy, mimiku a různá gesta. Pro žáka je stresující, pokud nedokáže pochopit, co se mu snaží učitel sdělit (Vašutová, 2008).

Mešková (2012) považuje za základní polohu těla ve stoji, sedu nebo chůzi. Důležitá je vzdálenost mezi žákem a učitelem, která ukazuje, jak důvěryhodný a otevřený vztah mají. Ideální vzdálenost ve škole je minimálně jeden metr.

Jednou z běžných činností učitele je kladení otázek žákům. Tato činnost se procvičuje již během pregraduální přípravy nebo během situací v životě. Otázky mohou v praxi vyžadovat přesnou odpověď žáka dle jeho znalostí či experimentální přemýšlení nad správnou odpovědí. Učitel může využít otázek ujišťujících, ověřujících a podnětných k přemýšlení či rozhodovacích. Měly by být přesné, srozumitelné, motivační a smysluplné.

Pokud toho učitel není schopen, naučené poznatky mu v tom nijak nepomohou (Vališová et al., 2007).

Každý učitel vnímá stejnou situaci jinak a kvůli tomu mohou vznikat různá nedorozumění i střety názorů mezi učitelem, žákem a rodiči (Löwenhöfferová & Mužík, 2018). Někdy může být reakce učitele ovlivněná momentálním rozpoložením učitele, tedy může reagovat podrážděněji (Vališová et al., 2007).

Pokud jde o komunikaci s rodinou, Vašutová (2007, s. 60) doporučuje při jednání s rodiči využívat „pedagogický takt a kulturu v jednání s nimi". Nejlepší je nejdříve rodiče informovat o úspěchu jejich dítěte a až poté se zaměřit na určité školní problémy a jejich společné řešení (Vašutová, 2007).

Během komunikace o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné, aby rodič přistupoval k diskuzi tak, že za tento handicap nikdo nemůže a učitel se snaží co nejvíce vyjít vstříc jeho dítěti. Učitel potřebuje vědět, že rodina své dítě nekryje či o něm neříká něco, co není pravda, protože by to jejich dítěti nijak v učebním procesu nepomohlo. Dle Krejčové a kol. (2018, s. 122) se v komunikaci „stejně jako i v ostatních životních situacích se vyplácí upřímnost, slušnost a dobré vychování".

2.1.3 Hodnocení žáků

Dle Čapka (2021) je důležité umět žáka individuálním ohodnocením podpořit, ocenit jeho přístup k učení a tím mu zlepšit vztah nejen k předmětu, ale i ke škole.

Na základě hodnocení si žák uvědomuje svoji úroveň znalostí a posiluje tím sebedůvěru. Pro dosažení lepších výkonů ve škole je dobré rodičům poskytovat zpětnou vazbu. Učitel hodnotí spravedlivě tak, aby žáci

hodnocení rozuměli a předešlo se tak nepříjemným pocitům ze známek (Kyriacou, 2012).

Je velmi těžké najít správnou hranici požadavků pro vyhodnocení výkonu žáka. Vašutová (2007) upozorňuje na fakt, že zprvu nastavují učitelé hranici buď extrémně náročnou, nebo extrémně jednoduchou. Až časem se jim podaří, díky získaným zkušenostem, nastavit správnou potřebnou hranici pro jednotlivé žáky, pomocí níž se budou lépe umět orientovat v tom, co je důležité, aby žák uměl, a jak ho prozkoušet. Klade důraz na spravedlnost, které by se měl naučit každý. Autorka doporučuje, pokud si začínající učitel neví rady, aby se obrátil a svěřil se se svými problémy zkušenějším učitelům a dle jejich požadavků si vytvořil časem svá známkovací pravidla nebo se na hodnocení domluvil se žáky.

Krejčová a kol. (2018) popisuje dva druhy hodnocení – formativní a normativní. U formativního hodnocení považuje za důležité poskytnout žákům zpětnou vazbu k jejich vývojovému procesu vzdělávání se. Tím poznají, co dokázali a co je teprve čeká. Normativní hodnocení informuje o výsledku známkami, které jsou vymezené dle obecných výkonových předpokladů pro běžné žáky.

2.2 Výchovné problémy

Samotné problémy znamenají něco, co je pro žáka nemožné zvládnout tak jako běžný žák a tím splnit očekávané požadavky (Divoká, 2017).

Žák zvládá být ukázněný dle míry přizpůsobení se jeho individuálním zvláštnostem a věku. Malé děti se často projevují nevhodně také i z důvodu, že usilují být více samostatnější (Bendl, 2005).

Chování žáků ve škole je odrazem chování veškeré populace na světě. Žáci jsou v kontaktu s dospělými, kteří svým vystupováním na ně působí,

přejímají jejich vzorce chování a životní hodnoty. Bendl (2005) zmiňuje paradox mezi tím, že škola je důležitou přípravou pro budoucí život a zároveň není reálné, aby je ochránila před běžným životem (šikana, drogy, alkohol). Bendl (2001) upozorňuje na důležité správné označení nekázeňského chování, neboť žák, který se nechová dle norem a z nějakého důvodu nezvládá posuzovat situace jako ostatní „běžní“ žáci, není hoden být tak označen (postižení či nemoc).

Nerespektování autority vysvětlují Auger a Boucharlat (2005, s. 15–16) tak, že se děti setkávají s dodržováním pravidel hlavně ve škole, a to je málo. Tím nabývají pocitu, že si mohou dovolit pravidla porušovat. Na děti působí i vztahy v rodině, ve kterých si při jejich narušení rodiče udělají ze svých dětí nového partnera a je pro ně snazší přistoupit na požadavek dítěte, než jejich vztah riskovat.

Udržení kázně je náročné na začátku výuky, protože v žácích rezonují zážitky z přestávky a také na konci výuky, protože jsou vyčerpaní nebo nezaujatí. Je tedy důležité si rozvrhnout hodinu tak, aby byla zábavná, rychlá a přínosná (Podlahová, 2004).

Žák plní svoji práci do takové míry, ve které respektuje učitele. Chybějící respekt u žáků se projevuje nezájmem o výuku, spolupráci a nedodržováním pravidel. Na 1. stupni ZŠ většinou žák „přijímá a respektuje pokyny učitele, protože mu zcela důvěřuje a uznává ho, ochotně spolupracuje a je poslušný“ (Jůvová et al., 2012, s. 86). Žák na 1. stupni ZŠ má přirozenou potřebu prožít úspěch. Pokud se mu to dle jeho představ nedaří, přestane komunikovat, nebude plnit své povinnosti, neřekne si o radu, začne se stydět a přestává se projevovat (Vališová et al.,

2007). Langer (1999) navíc uvádí, že se žák může začít dopouštět různých krádeží.

Vznik problémového chování může spočívat v nevýrazném učiteli, který neumí žáky zaujmout, výklad těžkého a nezábavného učiva, vlivné je i mínění rodiny žáka o vzdělání a samotný vztah žáka k předmětu, učiteli či škole jako takové. Důvodem může být nuda, dlouhotrvající zátěž, nepřiměřeně obtížný úkol, nedostatek sebevědomí pro daný úkol, špatné naladění z důvodu šikany, nevhodné reakce a nedodržení důsledků ke špatnému chování (Podlahová, 2004).

Pro začínající učitele je dle Podlahové (2004) velmi náročné udržet kázeň. Je nutné ji nebrat za automatickou, ale snažit se vymezit pro žáky základní pravidla chování a žáci tak snáze pochopí, co se od nich očekává. Za obvyklé nevhodné projevy žáků v hodině považuje Podlahová (2004) nesoustředěnost, vybavování se se spolužákem, psaní vzkazů, nevhodné výrazy směřující na učitele a věnování se něčemu jinému, než žádá učitel. Naopak o přestávkách se nejčastěji jedná o šikanu, krádeže, postrkování.

Také Kyriacou (2012) považuje za časté nevhodné chování hlasité projevy žáka bez vyvolání, ignorování práce učitele, nesplňování požadavků učitele během výuky a znemožňování práce ostatním žákům.

Jůvová a kol. (2012) považují za projevy nesprávného chování takové, které nesplňuje normu a má projevy od méně závažných až po nejzávažnější – vnitřní neklid, lhostejnost ke školním povinnostem, nejisté a nervózní projevy chování, vzdoruje a má nespolečenské jednání.

Jedním z nejrozsáhlejších projevů špatného chování ve školách je šikana, která se objevuje již od prvních tříd. Nechuť k přítomnosti ve škole bývá

způsobena strachem z nepřiměřeného chování od spolužáků (Bendl, 2005).

Žáci s problémovým chováním vnímají většinou všechny situace jinak než děti „běžné“. Učitel musí vědět, že na takové žáky neplatí stejné metody jako na žáky bez problémů. Většinou „udělají přesný opak, než se předpokládá, nepoučí se z chyb, nezmění se během několika návštěv u odborníka“ (Hutyrová, 2019, s. 15). Je důležité takové projevy nehodnotit a více se zaměřit na budování jejich vlastní sebejistoty. Žáci často lžou, kradou, chovají se agresivně a častěji chlapci na sebe přehnaně upoutávají pozornost. Takoví žáci mají potíže s pozorností, neklidem a impulzivitou. Nebezpečné chování žáka může přerůst do poruch chování. Porucha chování nastává v případě, pokud žák rozumí nárokům, ale nemá v nejmenším úmyslu jim vyhovět.

Neúspěchy v učení jsou doprovázeny změnami v chování. Jak uvádí Langer (1999), žák narušuje výuku z důvodu chybějící morálky, protože ve svém chování nevidí problém. Společně s Pařízkem (1988) se shodují, že spouštěčem může být nepřiměřeně obtížný úkol, pomalé tempo nebo se žák v daný moment necítí pohodlně. Langer (1999) upozorňuje na nerovnováhu mezi trestáním nevhodného chování a poskytnutím vzorů správného chování. Pokud bude nepřiměřeně potrestán, negativně se to promítne do jeho osobnosti.

Pro žáky je zásadní vytvoření a udržení pozitivního klimatu, být do hodiny zapojený a hodnocením jejich práce dát najevo, že je jejich každá činnost důležitá. Důležitá je i motivace žáka, v přiměřené míře využívat aktivity, které žáky baví (práce ve dvojicích, skupinách). Pro minimalizování možných problémů doporučuje Podlahová (2004) sdělovat otázky všem a

až poté vyvolat jednoho žáka k odpovědi, ujistit se, že rozumí výkladu, chválit jeho práci a netrestat ho známkou. Základem dobré spolupráce během výuky je nastavení přiměřeně obtížných pracovních požadavků (Podlahová, 2004).

Učitel by měl nadchnout žáky svojí odborností a vyrovnaností, vyžadovat společné dodržování pravidel, střídat metody výuky, diagnostikovat žáky a dbát na přátelské klima (Jůvová et al., 2012). Dále by se měl během hodiny ujišťovat o žácích plynulým pohybem po třídě, být přítomen u podezřelého žáka, navázat s ním oční kontakt, vyvolávat a pomáhat jim s činnostmi a přesazovat je (Kyriacou, 2012).

Pro správný postup řešení je důležité, aby se při výskytu problému učitel zachoval jako profesionál. Měl by jednat ohleduplně, objektivně a autoritativně. Nejdříve by měl učitel žáka upozornit na neadekvátní chování o samotě, poté před zbytkem třídy. Pokud se žák ve svém chování dlouhodobě nezlepší, následuje písemné sdělení rodičům a případně se pozvou rodiče do školy na pohovor. Jako trest se může udělit důtka třídního učitele či ředitele školy, nebo případná změna školy (Jůvová et al., 2012).

2.3 Výukové problémy

Pokud žák nedosahuje dobrých výsledků a je oproti ostatním žákům pomalejší, může být na vině pouhá neochota vzdělávat se, neadekvátní rodinné zázemí, odlišné etnikum, jiný rodný jazyk, nedostatečný intelekt, či smyslové a vývojové vady. V situaci, kdy je žák intelektově zdatný, a i přesto se mu nedaří zvládat různé úkoly „jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání“, může

být na vině poškození centrálního nervového systému (Vališová et al., 2007).

Během prvních měsíců školní docházky v první třídě nemusí být některé chybování jistým projevem žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Může se jednat o pouhé nedostatky, které se v průběhu prvního ročníku mezi žáky vyrovnají. Za varovný signál může učitel považovat dle Krejčové a kol. (2018) u žáka neschopnost soustředění se při úkolech, vše mu trvá delší dobu či vůbec nestíhá plnit úkoly s textem. V matematice mu dělá potíž říci řadu čísel všemi směry, orientovat se ve slovních úlohách kvůli neporozumění textu, nečisté rýsování, nerozumí přechodu přes desítku a plete si znaménka. Během čtení si plete jednotlivá písmena, nevnímá maličkosti určující písmena (délku, přidává, nebo vypouští samohlásky, mění pořadí písmen). U psaní má špatně uchopenou tužku a zabere mu to spoustu času bez známky kvality, při psaní mu nestačí běžné ohraničení řádku, hůře si vzpomíná na tvar písmena. V pravopisu chybí háčky a čárky, neodděluje od sebe slova, nerozlišuje tvrdé a měkké souhlásky. Tyto problémy pro něj nastávají, protože musí vypracovat více menších úkolů, aby se dopracoval ke správnému výsledku. Pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je složité vše zvládnout (Krejčová et al., 2018).

Takové potíže mohou vyústit v nesprávný vývoj centrální nervové soustavy v mozku, zanedbanou domácí rodinnou péči nebo příliš nízkou motivaci ze strany učitele. Velmi časté výukové neúspěchy žáka jsou doprovázené zároveň i výchovným neúspěchem. Je několik žáků s nadprůměrnou inteligencí, kteří nemají dobré vzdělávací výsledky. Příčinou je nezájem rodičů o žáka, nedostačující výchovný styl. Učitel může mít snahu se o žáka více zajímat a může ho poslat na vyšetření. Nejen pro žáka je velmi

náročné ustát nezvládnutí učiva, na jehož základě může až propadnout (Langer, 1999).

2.4 Začínající učitel a spolupráce

2.4.1 Asistent pedagoga

Z důvodu sloučení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s „běžnými“ žáky je asistent pomocníkem pro učitele k vytvoření adekvátních podmínek pro výuku. Jeho náplní může být přítomnost u žáka jiné národnosti, nadaného, pomalého, může se podílet na vzniku pomůcek a být přítomen během komunikace s rodiči žáka, u kterého asistent působí (Jůvová et al., 2012).

Asistent je nápomocen učiteli do takové míry, aby zvládl zajistit větší míru samostatnosti a účasti během veškerých činností ve škole. Vše záleží na spolupráci rodiny se školou na potřebách žáka, které ke vzdělávání potřebuje. Asistent by měl disponovat vyrovnanou povahou, empatií, kvalitní komunikací a pozitivním přístupem (Gabašová & Vosmik, 2019).

Ve vzdělávacím procesu se mohou běžně vyskytnout situace, ve kterých je nutná pomoc odborníka. Problémy se mohou týkat výchovy, výuky a vývoje dětí. V České republice se dostává pomoci v některém ze školních poradenských pracovišť. Za spoluúčasti žáka, učitele a rodiče se SPC dlouhodobě zabývá usnadněním vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Kucharská et al., 2013).

2.4.2 Školní poradenské pracoviště

Fungování školního poradenského pracoviště (dále jen ŠPP) může být na každé škole jiné, protože záleží na žácích a odbornosti pedagogů. Musí být řádně vybavené, například pomůckami, a za jeho správný chod je odpovědný ředitel školy. Pro optimální chod pracoviště by měly být

samozřejmostí dobré vztahy, rozdělené pracovní povinnosti, zajištění informací pro rodiče či kvalitní vybavení po materiální stránce (Bendl, 2004).

Pro vhodné řešení problémového chování je nutné, aby byli pracovníci školy schopni obratem reagovat na vzniklé problémové situace. Štech (2013, in Hutyrová, 2019) je názoru, že důvodem znemožnění adekvátního řešení je nízký počet odborného personálu na školách.

Ve škole pracuje výchovný poradce a školní metodik prevence. Jedná se o učitele, kteří mají speciální vzdělání. Výchovný poradce poskytuje odbornou pomoc v kariérovém poradenství, vzdělávání žáků cizinců a zabývá se žáky s vzdělávacími speciálními potřebami (Kucharská et al., 2013). Provádí diagnostiku, konzultaci, intervenci a věnuje se žákům s problémovým chováním, které pramení z jeho zázemí a duševních problémů (Bendl, 2004; Bendl, Hanušová, & Linková, 2016).

Podlahová (2004), Průcha (2009) a Bendl (2004) označují výchovného poradce jako odborníka, který má být nápomocen žákům, učitelům a rodičům, má informovat o dalších vzdělávacích postupech a o vývoji žáka, podílet se na tvorbě podpůrných opatření pro žáka. Mimo jiné by měl umět pomoci učitelům po metodické stránce.

U výchovného poradce vyzdvihuje Podlahová (2004) důležitost jeho zkušeností, kterých by měl nabýt při pedagogickém působení, a to po dobu minimálně tří let. Pro začínajícího učitele je tedy dle Podlahové (2004) takové pověření nereálné. Měl by to být člověk, ke kterému se žáci ani nikdo jiný z pedagogického personálu nebojí přijít a svěřit se mu se svým problémem.

Rizikovým chováním a tvorbou preventivních programů se zabývá školní metodik prevence (Kucharská et al., 2013). Je z pravidla na každé škole a umožňuje konzultaci a poradenství. Poskytuje rady učitelům, jak lze zařadit do výuky preventivní činnosti, které budou podporovat etickou výchovu a správný životní styl. Je v kontaktu s institucemi ochraňující práva dítěte (Bendl, 2004). Poradenské pracoviště poskytují pomoc pro úspěšné vzdělávání (i žáků integrovaných, se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a neprospívajících žáků), prevenci rizikového chování, pomoc s volbou povolání (Hutyrová, 2019).

Dále může být ve škole přítomen školní speciální pedagog. Bartoňová a Vítková (2007) uvádí, že školní speciální pedagog se zaměřuje hlavně na předcházení výchovným a vzdělávacím potížím. Věnuje se žákům, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, zařizuje evidenci, diagnostiku, je u tvoření IVP a pomáhá žákům s učivem během či po výuce (Krejčová et al., 2018; Kucharská et al. , 2013).

Současně je důležité zmínit i školního psychologa, který pomáhá žákům, kteří mají problémy výukové či výchovné. Má snahu pomoci ve zlomových událostech v životě žáka, jako je úraz či náročné situace. Je pro něj důležité takového žáka vyhledat co nejdříve a začít mu pomáhat (Kucharská et al., 2013). Na rozdíl od školního speciálního pedagoga se školní psycholog více zaměřuje na třídu jako celek (Krejčová et al., 2018).

2.4.3 Školské poradenské zařízení

ŠPZ vyhledává konkrétní potřeby žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová & Vítková, 2007). Žák se speciálními vzdělávacími potřebami může být mimořádně nadaný, nebo se mu naopak opakovaně nedaří (Gabašová & Vosmik, 2019). Mezi školská poradenská zařízení

řadíme pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogická centra.

Zda dítě navštíví školské poradenské zařízení, záleží i na samotném rodiči. Rodiče již nepotřebuje doporučení od školy, aby jeho dítě navštívilo pedagogicko-psychologickou poradnu. Na dítě se zaměří odborník jako je speciální pedagog nebo psycholog. Řeší přístup žáka ke zdokonalování se v základních dovednostech jako je čtení, psaní a počítání (Krejčová et al., 2018).

Vyšetření vede k výsledné zprávě pro rodiče, doporučenjí pro školu, ve kterém se sdělují důležité informace o tom, jak s dítětem následně pracovat ve škole i doma. Cílem je usnadnit žákovi učení v oslabených oblastech a pomoci mu se snáze rozvíjet ve všech oblastech. Rozdíly mezi žáky jsou dorovnané obvykle ve 2. ročníku, tedy od té doby lze mluvit o poruše učení (Krejčová et al., 2018).

Pro řešení výchovných problémů žák navštíví PPP. Škola (primárně učitel a výchovný poradce) vyšetřením získá informace k tomu, jak správně metodicky s daným žákem pracovat. „Činnost PPP se zaměřuje na komplexní psychologickou, speciálně pedagogickou a sociální diagnostiku, orientovanou na zjištění příčin poruch učení a chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti“ (Bendl, 2004, s. 36). Vytváří plány prevence pro zmírnění asociálního chování, spolupracují s žáky, kde hrozí výchovný problém, řeší situace, kdy žák přes svoji povinnost nedochází do školy, je v roli šikanátora, podvodníka a agresora (Bendl, 2004).

Pro dlouhodobou nápravu žáků s nevhodnými projevy v chování a negativním vývoji ve společnosti žáci spadají pod středisko výchovné péče (Kucharská et al., 2013).

3 METODOLOGIE

3.1 Cíl výzkumu, výzkumné otázky

Cílem empirické části diplomové práce, výzkumného šetření, je zmapování situace začínajícího učitele na 1. stupni ZŠ, který se ocitá na začátku své pracovní dráhy učitele. Jelikož se vše odráží od samotné přípravy budoucích učitelů na vysoké škole, otázky byly směřované i do této oblasti. Takového učitele provází i řada nových situací, které musí zvládat a vnímat. Řeší obavy, jak ho přijmou kolegové do kolektivu ve své první práci, jak dokáže pracovat s osobním časem, jak komunikovat s žáky, se ŠPP a ŠPZ.

Výsledky tohoto šetření mají informovat nejen o problémech, se kterými se začínající učitel setká, ale také o jeho kvalitách, které se odrážejí v tom, jak je schopný řešit případné problémové situace. Konkrétní situace byly zjištěny z rozhovorů, u kterých dotazovaní učitelé popsali, jak se během nich cítili, jak danou situaci případně řešili.

Výzkumné otázky

1. S jakými problémy se potýká začínající učitel?

2. Jak vnímají začínající učitelé svoji roli, pracovní podmínky a klima školy?

3. Jaké jsou první zkušenosti začínajících učitelů s komunikací s žáky, jejich vzděláváním a výchovou, včetně spolupráce s rodinou?

4. Jaké mají začínající učitelé zkušenosti s komunikací a spoluprací se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením?

Výzkumné metody

K získání dat bylo využito výzkumu kvantitativního (dotazníkové šetření), který je doplněn výzkumem kvalitativním, a to formou

polostrukturovaného rozhovoru. Kvantitativní výzkum se uskutečnil oslovením několika ředitelů náhodně vybraných základních škol s žádostí o rozeslání dotazníku ostatním učitelům na 1. stupni, a to začínajícím s praxí do tří let. Dotazníky byly rozeslané elektronicky a celkem jich bylo vyplněno 110.

Rozhovoru se zúčastnilo 10 komunikačních partnerů, kteří byli tak ochotní a sami se nabídli k jeho realizaci. Otázky jim byly předem zaslány, a to pro lepší orientaci v otázkách a rychlejší postup při sběru dat.

4 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

4.1 Výsledky na základě dotazníkového šetření

V první části dotazníkového šetření bylo cílem zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé setkávají. Problémy uvedené v dotazníku vycházely z teoretických východisek, vztahovaly se ke známým problémům, příp. byly doplněny o další výroky, které vnímám jako důležité. K jednotlivým tématům vybírali respondenti ze škály, kdy 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = souhlasím, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím.

Tabulka 1: S jakými problémy se potýká začínající učitel?

	1	2	3	4	5
Administrativní povinnosti pro mne byly zpočátku náročné.	**62 % 69**	13 % 14	12 % 13	11 % 12	2 % 2
Vnímám svoji práci jako časově náročnou.	**61 % 67**	18 % 20	9 % 10	11 % 12	1 % 1
V prvních měsících praxe jsem věřil/a, že dokážu všechny žáky naučit všemu (vysoká očekávání).	**47 % 52**	16 % 17	15 % 16	16 % 18	6 % 7
Je pro mě náročné oddělit profesní život od osobního.	**45 % 49**	22 % 24	14 % 16	14 % 16	5 % 5
Během výuky se mi daří udržet kázeň žáků.	10 % 11	21 % 23	**40 % 44**	27 % 29	2 % 2
Během prvních měsíců jsem byl/a často nemocný/a (vybudování imunity na dětské nemoce).	**39 % 43**	11 % 12	17 % 19	17 % 18	16 % 18
Během hodiny dodržuji plán výuky tak, jak jsem si ho naplánoval/a.	3 % 3	19 % 21	**39 % 42**	33 % 36	6 % 7
Zvládám výuku diferenciovat.	5 % 5	21 % 23	**36 % 40**	30 % 33	8 % 9
Zvládám uplatňovat individuální přístup k žákům.	7 % 8	29 % 32	**35 % 38**	25 % 28	4 % 4
Zvládám pedagogickou diagnostiku u žáků.	3 % 3	26 % 28	**35 % 39**	28 % 31	8 % 9
Vnímám se dle toho, jak úspěšní jsou moji žáci.	**34 % 37**	26 % 29	21 % 23	18 % 20	1 % 1
Mé vystupování je během výuky	14 % 16	**34 % 37**	26 % 29	24 % 26	2 % 2

sebevědomé.					
Zvládám efektivní sebereflexi.	20 % 22	23 % 25	**33%** **36**	18 % 20	6 % 7
Je pro mě snadné udržet pozornost žáků.	28 % 30	**31 %** **35**	29% 32	9 % 10	3 % 3

Z tabulky č. 1 vyplývá, že výrok týkající se administrativy byl respondenty nejčetněji zvolenou souhlasnou odpovědí, a tak potvrzuje její náročnost. To poukazuje na její nesnadné zvládnutí v praxi. Dále je profese učitele nejvíce vnímána jako časově náročná, a to celkem s 88 % souhlasných odpovědí. Vysoká očekávání měla většina učitelů, tedy celkem 78 % souhlasných odpovědí (pouze sedm respondentů vysoká očekávání nemělo). Začínajícím učitelům nedělá v určité míře potíže udržet kázeň u žáků. U tohoto tvrzení se shoduje 71 % respondentů, ale pouze deset procent z nich to považuje za snadný úkol. Dále se respondenti shodují ohledně své vlastní imunity, která ač je individuální, tak většině z nich trvalo, než si vybudovali větší imunitu právě i na dětské nemoce. Vlastní plán výuky pro danou hodinu začínající učitelé spíše nedodržují. Předem vymyšleného plánu se nedrží 39 %, naopak zcela pevně se ho drží pouze tři procenta a do určité míry si ho v průběhu hodiny poupravuje celkem 39 % respondentů. Výuku do určité míry zvládá diferencovat celkem 36 % respondentů a dalším osmi procentům se to nedaří. Výsledky této oblasti jsou skoro shodné s oblastmi, které zjišťovaly, jak učitelé zvládají individuální přístup k žákům a pedagogickou diagnostiku. Všechny tři oblasti jsou dle odpovědí respondentů vyhodnocené jako činnosti, kterých jsou začínající učitelé schopni, ale nejsou si v nich natolik jisti a naopak v nich mají alespoň základní přehled. Mnoho souhlasných odpovědí potvrdilo, že začínající učitelé se vnímají dle toho, jak jsou úspěšní jejich žáci. Více než 81 % respondentů souhlasí, že jeho odvedená práce je

viditelná na výkonech jeho žáků. Sebevědomé vystupování má většina respondentů, kdy celkový počet souhlasných hlasů je 74 %. Nejméně rozdílný počet hlasů měl výrok, který se týká udržení pozornosti žáků. Snadné je to pro většinu respondentů. O efektivní sebereflexi vypovídají odpovědi od 83 respondentů, kteří souhlasí s tím, že sebereflexi bezprostředně zvládají. Efektivní sebereflexe se daří dalším 20 % respondentům, zbylým 24 % dělá sebereflexe značné potíže a 6 % z nich nezvládá efektivní sebereflexi vůbec.

Další okruh otázek měl ukázat, jak začínající učitelé vnímají svou roli, pracovní podmínky a klima školy.

K jednotlivým tématům volili respondenti různé hodnoty, které byly vysvětlené následovně: 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = souhlasím, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím.

Tabulka 2: Jak vnímají začínající učitelé svou roli, pracovní podmínky a klima školy?

	1	2	3	4	5
Mé povolání mi ovlivňuje mimoškolní život.	**50 % 55**	23 % 25	14 % 16	9 % 10	4 % 4
Jsem spokojený/á ve své profesi.	**62 % 68**	22 % 24	12 % 14	3 % 3	1 % 1
Do budoucna uvažuji o odchodu z profese.	2 % 2	4 % 5	5 % 5	16 % 18	**73 % 80**
Moje škola je dobře materiálně vybavena.	**34 % 37**	27 % 30	21 % 23	14 % 16	4 % 4
V naší škole jsou podporovány inovace.	**38 % 42**	24 % 26	23 % 25	10 % 11	5 % 6
Na mém začátku mi byl přidělen uvádějící učitel.	**48 % 53**	6 % 7	23 % 25	5 % 5	18 % 20
Ve škole jsou učitelé, na které se mohu kdykoli obrátit.	**63 % 69**	12 % 13	20 % 22	3 % 4	2 % 2
Vedení školy mě na moji žádost vždy vyslechne.	**57 % 63**	17 % 19	20 % 22	4 % 4	2 % 2

Je velmi pozitivním zjištěním, že z výsledku výše uvedených vyplývá, že ve školách jsou začínající učitelé, kteří jsou ve své profesi spokojeni a mohou

se na kohokoli obrátit. Dále, že je vždy jejich vedení vyslechne. Velké množství respondentů souhlasí s výrokem, že se jejich pracovní pozice velmi promítá do mimoškolní činnosti, tedy do soukromého života. S tím zcela souhlasí 50 % respondentů a dalších 37 % vyjadřuje také souhlas. Dalším pozitivním zjištěním je, že o odchodu z profese uvažují v tomto výzkumném šetření pouze dvě procenta.

Většina učitelů je spokojena i s materiálním vybavením školy a inovacemi. Velmi pozitivním zjištěním je, že s tím naprosto souhlasí převážně všichni respondenti. Ohledně podporování začínajícího učitele a jeho inovativních nápadů souhlasí 38 % respondentů, uvádí, že v jejich škole jsou jejich nápady vřele vítány. Dále 24 % pociťuje podporu inovací jako spíše dobrou a 23 % jako dostačující podporu. U 10 %odpovědí se tázaným takového nadšení nedostalo a zbylých 5 % respondentů nevnímá své inovativní nápady jako vítané činnosti. Bezproblémovou komunikaci s vedením školy považuje 57 % respondentů a 17 % to vnímá jako dostačující. Dalších 20 % odpovědí vypovídá o tom, že ve škole je vedení vyslechne, ale vnímají to spíše jako slušné jednání než vřelý přístup ochotný v případě potřeby pomoci.

Naopak u výroku, který zjišťoval míru četnosti přidělení uvádějícího učitele, je výrazný počet nesouhlasných odpovědí, kterých je celkem 18 %. Potěšujícím zjištěním je, že většina začínajících učitelů měla přiděleného uvádějícího učitele.

Následující tabulka č. 3 prezentuje výsledky otázek, které zjišťovaly prvotní zkušenosti začínajících učitelů v komunikaci s žáky a rodiči.

K jednotlivým tématům volili respondenti různé hodnoty, které byly vysvětlené následovně: 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = souhlasím, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím.

Tabulka 3: Jaké jsou první zkušenosti začínajícího učitele v komunikaci s žáky a rodiči?

	1	2	3	4	5
S žáky mám přátelské vztahy.	**54 %** 60	23 % 25	19 % 21	4 % 4	0 % 0
Jako mladý začínající učitel mám u žáků důvěru (a tím se snáze předchází nejen šikaně).	**37 % 40**	29 % 32	18 % 20	10 % 11	6 % 7
Rodiče před žáky podporují má rozhodnutí.	17 % 19	22 % 24	**34 % 37**	14 % 16	13 % 14
Komunikace s rodiči je ovlivněná nízkým věkem začínajícího učitele.	**36 % 40**	12 % 13	21 % 23	17 % 19	14 % 15

První zkušenosti začínajícího učitele v komunikaci s žáky jsou převážně pozitivní. Celkem 96 % respondentů považuje vztahy s žáky za přátelské. Pouze čtyři procenta nevnímají vzájemný vztah s žáky jako přátelský. Poněvadž většina respondentů považuje jejich vztah s žáky za přátelský, tak z toho vyplývá četnější důvěra mezi žákem a učitelem. V menší míře se začínající učitelé setkávají s automatickou podporou od rodičů. Většina začínajících učitelů hodnotí míru podpory od rodičů za vyhovující. Ačkoli se jedná o 73 %, tak 27 % respondentů již není přesvědčeno o vhodné míře podpory ze strany rodičů. Jako poslední byla v této oblasti posuzována otázka, která se zaměřovala na vliv věku začínajícího učitele na komunikaci s rodiči. Celkem 36 % respondentů výrazně souhlasí s tvrzením, že věk učitele má vliv na komunikaci s rodiči. Dalších 33 % se k tvrzení přiklání. Pouze 14 % vůbec nepovažuje věk učitele za nijak zásadní faktor v komunikaci mezi učitelem a žákem.

Další zkoumanou oblastí byly zkušenosti v komunikaci a spoluprací se školním poradenským pracovištěm a školským poradenským zařízením.

K jednotlivým tématům volili respondenti různé hodnoty, které byly vysvětlené následovně: 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = souhlasím 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím a 0 = nemohu posoudit pro případ, že by se s takovou situací začínající učitel zatím nesetkal.

Tabulka 4: Jaké mají začínající učitelé zkušenosti s komunikací a spoluprací s ŠPP a ŠPZ?

	1	2	3	4	5	0
Při zjištění, že metody a formy výuky nejsou pro žáka dostatečné, se obrátím na někoho pro radu.	**44 % 48**	19 % 21	29 % 32	6 % 7	0 % 0	2 % 2
Kdykoli jsem požádal/a někoho z ŠPP o radu, dostalo se mi pomoci.	**44 % 48**	15 % 17	22 % 24	9 % 10	4 % 4	6 % 7
Rozumím všem pojmům a doporučením z ŠPZ.	8 % 9	29 % 32	**37 % 41**	20 % 22	3 % 3	3 % 3
Vím, na koho se mohu v problematických situacích obrátit.	18 % 20	**25 % 28**	22 % 24	24 % 26	10 % 11	1 % 1

Tabulka č. 4 prezentuje, že nejčetněji volenou odpovědí při výskytu nedostatečných metod a forem výuky u žáka, bylo obrácení se na někoho pro radu. Je potěšující, že pokud se již začínající učitel pokusil definovat problém a požádat někoho o radu z ŠPP, dostalo se mu pomoci. Naopak většina učitelů si není jista zpětnou vazbou od ŠPZ, tedy konkrétně nerozumí všem pojmům a doporučením. Průměrně jim rozumí 37 % respondentů. Začínající učitelé spíše vědí, na koho se mohou v problematické situaci obrátit, kdy převažují souhlasné hlasy o 65 %.

4.2 Výsledky na základě rozhovorů

Rozhovory byly uskutečněny s celkem 10 začínajícími učiteli na 1. stupni ZŠ s praxí do tří let. Z důvodu zachování anonymity označuji jednotlivé učitele a učitelky jako Učitelka 1, Učitelka 2 atd.

Jak byste reflektoval/a pregraduální přípravu?

Jelikož je pro výkon učitelské profese zásadní vystudování příslušného oboru, dotazovala jsem se vybraných učitelů na to, jak oni sami vnímají přípravu z vysoké školy. Ve všech knihách, které toto téma rozebírají, se vyzdvihuje důležitost propojení studia a reality praxe, viz Šimoník (1994). Zároveň je upozorňováno, že toto propojení není dostatečné. Zajímá mě, jak toto vnímají již skuteční učitelé z praxe a jak moc pro ně bylo studium vysoké školy přínosné.

Všichni učitelé se shodují v tom, že studium vysoké školy pro ně nebylo tak přínosné, jak by si sami představovali. Vyžadovaly se po nich znalosti z předmětů, které nikdy nevyužijí. Většina z nich odpověděla, že se sice cítí připravena pouze u dvou předmětů, a to v českém jazyce a matematice. Učitelka 2 upozorňuje, že je to zcela nedostatečné, protože na základní škole se vyučuje úplně všemu, a že ji vadí, že se na vysoké škole neučí řešit praktické problémy. Všichni se ve svých výpovědích zmínili o tzv. „šoku z reality“, protože pociťují obsah přípravy na vysoké škole jiný než ten, se kterým se setkali v realitě. Učitelka 4 si nejvíce stěžovala na minimální převádění teorie do praxe, tedy chybějící názornost, a též názorné ukázky, jak k žákům přistupovat.

Učitelka 1 je po roce praxe stále velmi rozhořčená, že se po celém pětiletém studiu na vysoké škole necítí být připravena na výkon povolání. Celé studium prý bylo postavené převážně na „nalejvárně definicí, kterým

se žáčci na 1. stupni neučí“. Ji samotné chybí znalosti o tom, jak výuku diferenciovat, jak opravovat diktáty nebo pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Společně s Učitelkou 2, 4, a 9 se shodují, že je velmi velká škoda, že je nepřipravují samotní učitelé z praxe. Tím by se změnilo i pojetí této přípravy pro jednodušší výkon povolání.

Učitelka 5 vnímá pregraduální přípravu jako získání obecných informací, které ale v praxi nevyužila. Cítí se zklamaná z přístupu většiny učitelů, z přípravy na vysoké škole. Pro vysvětlení uvedla, že od střední školy spolupracovala se základní školou, kde byla svědkem několika situací a problémů. Na přednáškách pak docházelo k výměně názorů s vyučujícím, který dle jejích slov „uměl krásně teorii, ale jak je daná teorie funkční v praxi, o tom neměl ani sebemenší tušení.“

Několik učitelů se zmínilo o absenci potřebných znalostí týkající se přípravy na práci s handicapovanými či problémovými žáky. O nulové informovanosti o těchto žácích se rozpovídal Učitel 7. Je velmi zklamaný, že se na toto téma musí vzdělávat sám ve svém volném čase. Učitel 9 je vděčný za svoji přítelkyni, která je speciální pedagožka. Mohou tak spolu po večerech řešit toto témata z praxe, na které ho nepřipravilo pět let studia vysoké školy.

Dále se učitelé rozpovídali na téma administrativy. Na tu se necítí připraveni vůbec. Nejde jim o přípravu na jednotlivé třídní knihy (skolaonline.cz, bakalari.cz,…), ale mít povědomí o tom, co se kam zapisuje a koho při případném problému kontaktovat.

Dle slov Učitele 7 mnohem více čerpá ze získaných praktických zkušeností na střední škole než z přípravy na vysoké škole, kterou hodnotí jako dostatečnou. Zcela nepřipraven se po vystudování vysoké školy cítil v práci

s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, IVP, ve vedení třídní knihy, zapisování do knihy úrazů a práci s problémovými žáky, o které se zajímá „až když je pozdě“.

Tato otázka se dá shrnout odpovědí Učitelky 3, která se cítí ze studia na vysoké škole dobře připravena po didaktické a odborné stránce pouze na některé předměty. Nedostatky vnímá v oblasti praktických zkušeností, které by mohla získat od zkušených učitelů z praxe na vysoké škole a administrativy.

Jaké byly Vaše první zkušenosti v praxi?

Dále jsem se dotazovala začínajících učitelů na to, jaké byly jejich prvotní zkušenosti po nástupu do povolání a plnění role učitele ve všech směrech. V této otázce se učitelé zmiňují o prvotních náročných činnostech, administrativě, třídnictví, spolupráci se zkušenějšími kolegy, jak se jim dařilo si výuku naplánovat a zrealizovat, jak opravovali své první písemné práce a v neposlední řadě, jak vnímají své vztahy s žáky.

Učitelka 1 ve škole pracovala nejdříve na poloviční úvazek a vyučovala neaprobovaný anglický jazyk. Kvůli náhlému onemocnění kolegyně nastoupila v listopadu na plný úvazek a tento začátek popisuje jako tvrdý start. Na otázku, jak takovou situaci zvládala, odpověděla, že z toho byla velmi unavená a vzpomínala, jak se snažila být na začátku nejvíc stoprocentní a všem vyhovět, protože svým způsobem se to po ní, jako „po tom novém a nezkušeném“, vyžaduje. Postupem času ale zjistila, že to nejde, protože by se z toho „zbláznila a třeba i vyhořela“. Vyučování jako takové ji problém nedělalo, na rozdíl od administrativy. Vztah s žáky stavěla od začátku na přátelské úrovni a na vzájemné důvěře. Na upozornění školní psycholožky se začala více zaměřovat na určité hranice

mezi ní a žáky, protože jejího vřelého přístupu začali zneužívat. Všechny se snaží přijmout stejně dobře a se situací, kdy ji jsou někteří méně sympatičtější, se vypořádá bez škatulkování tím, že se jim snaží o to více věnovat během hodin a zajímat se o jejich mimoškolní život. Tato učitelka považuje za zásadní se nebát říct si o radu. Je toho názoru, že výše zmíněné nedostatky zmenší novými zkušenostmi ze své praxe.

Učitelka 2 ihned po vystudování vysoké školy vstoupila do role třídního učitele a hodnotí to, že je to nevhodné, protože kvůli velkému rozdílu v teorii a reality praxe, toho bylo příliš. Své začátky popisuje tak, že byla každý den v kontaktu s uvádějící učitelkou, která ji velmi ochotně pomáhala a předávala své zkušenosti. S přípravou a realizací plánu hodiny problém neměla, protože se cítila připravená z vysoké školy. Sdělila mi, že si samozřejmě plán připravovala méně obsáhle, než znala ze studií. Pousmála se a dodala: „Vždy jsem si přípravu psala tak, kdybych se nemohla dostavit na danou vyučovací hodinu, aby jiný učitel přesně chápal můj záměr v hodině.“ Učitelka 2 se zmiňuje, že díky kontaktu s žáky zjistila, že ona sama má problém s důsledností. O to více se na to zaměřila nejen u sebe, ale také u žáků. S žáky se ji pracovalo velmi dobře, od samého začátku se snažila s nimi mít přátelský vztah do takové míry, aby neměli strach přijít svěřit se s jejich starostmi. Prostředí školy hodnotí jako moderní, ve kterém je mnoho učitelů, ke kterým si může přijít pro radu nebo se od nich naučit něčemu novému.

Učitelka 5 se znovu u této otázky vrátila k nedostatečné přípravě na vysoké škole, protože na začátku měla problémy s administrativou. Bylo pro ni náročné se naučit komunikovat se zákonnými zástupci, zapsat absenci. Zajímavě povídala o opravování písemných prací „První rok jsem trávila rovnou v 1. třídě. Tam moc písemek ze začátku nešlo psát. Začali

jsme tedy až diktátem slov v lednu. Pokud jsem viděla, že se žák doma i ve škole snaží a zrovna se mu jedno slovo nepovedlo, neřešila jsem to. Pokud jsem viděla, že si neplní domácí úkoly, nepracuje v hodinách, dala jsem mu i trojku. Žáci jsou ode mě zvyklí, že v první třídě nebudou dostávat pouze jedničky. Čím dříve si s nimi toto nastolím, tím méně bude slz.“ Nejdříve mě to samotnou zarazilo a pomyslela jsem si, jak drsný přístup to je a že bych spíše volila cestu formativního hodnocení. Na druhou stranu, svůj vztah s žáky zakládala na důvěře a důslednosti. S žáky si nastavila pravidla, že vyžaduje jejich aktivitu v hodinách, plnění domácích úkolů, vzájemný respekt a ochotu pomáhat si. Tato pravidla si paní učitelka nastavila dle svého nejlepšího vědomí. Všichni ve třídě ví, že pokud dojde k porušení pravidel, tak si paní učitelka vyhradí hodinu a společně si o tom popovídají. Dala mi doporučení, že pokud budu svým chováním žákům ukazovat, že na těchto pravidlech skutečně trvám, mělo by se mi to v dobrém vrátit, že žáci domluvená pravidla dodržují. Vztahy na pracovišti považuje za uspokojující.

Na překvapení v podobě velkého množství papírů narazil Učitel 9. Tento prvotní šok během prvního měsíce vstřebal a naučil se s tím pracovat. Ovšem zjistil, že ačkoli je na tvorbu příprav na výuku dobře připraven ze studia vysoké školy, tak klade vysoká očekávání nejen na žáky, ale také na sebe samotného. Takovou situaci okomentoval, že „Ne vždy se hodina vyvíjí tak, jak plánuji. Netušil jsem, do jak velké míry to záleží na dětech, se kterými je skoro pokaždé co řešit, například problémy s chováním, nepochopením látky a podobně.“ Spolupráci s ostatními učiteli hodnotí velmi kladně. Dle jeho slov na škole mají všichni velmi pozitivní a vřelé vztahy. Vedení školy je otevřeno novým nápadům a zajišťuje co nejnovější materiální vybavení.

Učitelka 8 má odlišný pracovní start než předcházející dotazovaní. Učitelka 8 před plným zapojením do praxe v roli třídního učitele působila na základní škole dva roky na poloviční úvazek. Tím měla možnost se postupně seznamovat s chodem školy, elektronickou třídní knihou, tematickým plánem, způsobem hodnocení ve škole a všemi ostatními potřebnými dokumenty. Postupem času nastoupila na plný úvazek jako třídní učitel do 1. třídy. S vyučováním předmětů mimo aprobaci zkušenost nemá. Vztah s žáky zakládá na férovém přístupu, protože chce mít hezký vztah se všemi a hodnotit každého dle jeho vlastního pokroku a schopnosti.

Ostatní učitelé se ve svých výpovědích shodují. Samotné začátky vnímali jako velmi náročné v oddělení osobního života s tím pracovním. S problémy se setkávali snad na každém rohu, ale se vším se jim snažil pomoct uvádějící učitel. Dotazovaní měli povědomí o tvorbě plánu na hodinu, na škole se jim dostávalo návrhům na nejrůznější místa, kde lze materiály vyhledat. Všichni se shodli na tom, že si plán na hodinu tvoří stroze v bodech, vypisují si i nápady na činnosti, kdyby zbyl v hodině čas. U opravování někteří pochybovali o svých schopnostech, protože se obávali, aby některý test neopravili špatně a neudělali si tak nevhodný obrázek u žáků a rodičů. Po těchto učitelích vyžadovalo vedení školy výuku neaprobovaného předmětu. Sdělili mi, že se cítili velmi nepříjemně, protože museli u něčeho působit sebevědomě, aby bylo vidět, že se vyznají, ačkoli realita pro ně samotná byla jiná. „Nakonec vše dobře dopadlo, protože mám ve škole ochotné kolegy," dodává Učitel 7.

Jaké byly Vaše první zkušenosti v komunikaci s rodiči?

Ačkoli se tomu na vysoké škole nijak neučí, tak práce učitele obnáší kontakt nejen s žáky, ale také s jejich zákonnými zástupci, tedy s rodiči. Všichni dotazovaní se shodují, že je komunikace s rodiči občas náročná a cítí se, že je na ně nahlíženo jinak než na učitele s praxí a vlastní rodinou. Všichni komunikační partneři se shodují, že na každého rodiče platí něco jiného a o to je komunikace jako taková s nimi těžší, protože s nimi netrávíme tolik času jako s žáky. Z dotazovaných učitelů se celkem tři z nich setkali během prvních tří let praxe s nějakým konfliktem s rodiči. Pokaždé šlo o to, že se rodič k učiteli nechoval s respektem a místo pochopení, že chce učitel pro jeho dítě jen to nejlepší, se rodič přestal zajímat o příčinu těchto sdělení, ale divil se, že si takový nezkušený učitel dovoluje hledat chyby na jeho dítěti. Je zde zřetelný chybějící respekt k mladému učiteli.

Učitelka 5 zažila konflikt s rodičem hned v prvním roce praxe. Když jsem se zeptala, co bylo důvodem konfliktu, sdělila mi, že žák v její třídě vykřikoval různé nadávky, vyhrožoval smrtí tomu, koho potkal. Z toho důvodu si do školy pozvala zákonného zástupce žáka a vše mu řekla. Reakce byla taková, že rodič vše popřel a ještě sprostě označil učitelku nejen za lhářku. Čím více se to s rodičem řešilo, tím začínal být agresivnější. Začínající učitelku mrzel přístup rodiče, který nejevil známky pochopení a úcty k učiteli. Je názoru, že si učitel musí na vše přijít sám, protože na každého rodiče platí něco jiného. Myslí si, že ostatní rodiče oceňují právě její vzdělání a zájem o jejich děti. Ke konci tohoto tématu mi sdělila, že děkuje všem rodičů, kteří jsou chápaví a umějí přiznat pochybení.

Učitelka 8 měla v 1. třídě žáka, kterému by prospěl dodatečný odklad. Bohužel na to rodiče nechtěli přistoupit ani po setkání s ředitelkou školy a ani po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny. Učitelka tak byla nucena nechat na konci školního roku žáka opakovat ročník, protože nezvládal základní výstupy 1. ročníku. Velmi mě potěšilo, když se učitelka zmínila, že za žákem sem tam dochází a je na něm vidět, že se již nyní po jednom roce cítí mezi svými spolužáky příjemně a stejně tak mu jde i samotné učivo. Tato učitelka jinak nepociťuje žádné významné bariéry v komunikaci s rodiči. Dle ní je tomu z důvodu, že má mnoho nápadů, k dětem se chová hezky a pravidelně komunikuje s rodiči přes zprávy. Největší plus pociťuje v zasílání týdenních plánů učiva rodičům, kteří tak mají přehled o tom, co je čeká a zároveň prý sami sem tam přispívají novými nápady. Komunikaci s rodiči shrnuje tak, že zpočátku byla jako mladá učitelka nervózní, ale postupem času se začala cítit lépe a rodiče ji zároveň mile přijali.

Učitelka 10 se necítila být na komunikaci z vysoké školy připravena, protože neměla šanci si to nikdy vyzkoušet. Svoji zkušenost v komunikaci s rodiči hodnotí velmi negativně. Ne z důvodu, že by nevěděla, jak se k rodičům žáka chovat, ale z důvodu, že se u většiny rodičů setkala s přístupem, který automaticky zavrhoval nové, mladé a nezkušené učitele. Svoji práci učitele začala vykonávat v prvním roce distanční výuky, tedy to byl o to více neobvyklý nástup do práce. O to více byla pak ze své práce zklamaná, protože nerozuměla jednání rodičů. „Představte si, že vedu on-line hodinu a najednou mi přijde SMS od jedné maminky, že absolutně nerozumí mé výuce a nevěří, že jsem schopna své žáky něco naučit.“ Paní učitelka při vyprávění byla z takové zkušenosti stále zklamaná. Její tehdejší postup byl, že poprosila ředitelku školy o hospitaci

na on-line hodině a zpětnou reflexi. Jelikož s ředitelkou nepřišly na významnější chyby než ty začátečnické, domluvila se on-line třídní schůzka, na které byla i ředitelka. Společně rodičům vysvětlily, že její postupy jsou správné. Poté začala s rodiči více komunikovat a celkový přístup žáků se prý velmi zlepšil. Od té doby žádný konflikt neměla.

Pokud jste měl/a ve svých začátcích asistenta pedagoga, jak probíhala Vaše spolupráce?

Sedm dotazovaných ve třídě asistenta pedagoga má a společnou spolupráci si nemohou vynachválit. Shodují se v tom, že mají společně s asistentem přátelský vztah, kterého docílili prvotním nastavením si pravidel toho, kdo co bude dělat a jakým způsobem. Výpovědi se shodovaly v tom, že spolu pravidelně komunikují, sdělují si, co s žákem asistent dělal a dělat bude, jaké a jak úkoly zadává, vzájemně si sdělují nápady do výuky a zkušenosti. Je to velmi příjemné slyšet, že takto nastavený vztah mezi učitelem a jeho asistentem funguje.

Zkušenost s nedostatkem personálu, který by byl v roli asistenta pedagoga má Učitelka 4. „Na škole to vycházelo o jednoho asistenta méně, než byl počet tříd. Jelikož jsem neměla na škole dobré vztahy s vedením, musela jsem si ho doslova vyhádat, aby mi alespoň párkrát týdně někdo do té hodiny přišel pomoci s potřebnými žáky," udává rozzlobeně. Jelikož si tato učitelka stěžovala na špatný přístup ze strany vedení od začátku našeho rozhovoru, dalo se to očekávat.

V aktuální době je situace taková, že na školách jsou děti z Ukrajiny. S tím má zkušenost Učitelka 6, která si svého asistenta nemůže vynachválit hlavně kvůli tomu, s jakou chutí k práci přistupuje. Jejich momentální spolupráce se prý trochu změnila, protože tato asistentka se nyní věnuje

spíše dětem z Ukrajiny a paní učitelka se snaží více zabývat žáky s podpůrným opatřením, u kterých doteď byl asistent pedagoga. „Ještě že to je jen na určitou dobu, jinak nevím, jak dlouho by taková spolupráce vydržela," oddychla si.

Naopak Učitelka 3 měla takového asistenta, se kterým si vzájemně příliš nerozuměli. Sdělovali si jen to nejnutnější ohledně žáka a dle slov této učitelky bylo s asistentem více práce než se samotným žákem. Asistent se prý zcela bez zábran hlasitě vyjadřoval během hodiny, snažil se přebírat roli paní učitelky, která ho ovšem před svými žáky nechtěla upozorňovat na nevhodné chování. Nezabírala ani osobní domluva a prosba z její strany, aby se choval slušněji a ani vysvětlení, kdo má jakou roli. Zeptala jsem se jí, jak se v takové situaci cítila. „Víte, nejhorší na tom bylo to, že by to mohla být moje maminka, a tak jsem v sobě ani nemohla najít kuráž, abych ji to ostřeji vysvětlila", sděluje mladá začínající učitelka. Shodou okolností paní učitelce pomohla neohlášená hospitace pana ředitele školy, který si toho všiml a sám to s asistentem pedagoga vyřešil. Paní učitelce se prý velmi ulevilo, protože chování paní asistentky se obratem změnilo.

Dle všech výpovědí získaných od dotazovaných, je důležité se zaměřit na následující:

- již od prvního dne si ujasnit, kdo a co bude dělat (brát na vědomí, že to je asistent učitele),
- nastavit si pravidla komunikace (vymezit si pevnou dobu komunikace).

Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Pokud ano, jakým způsobem probíhala spolupráce?

Uvádějící učitel je velmi důležitým aktérem pro nového začínajícího učitele v praxi. Je mu nápomocen po stránce odborné, ale při troše štěstí i osobní. Poskytuje mu návody na řešení nejrůznějších situací, hodnotí jeho působení ve škole, poskytuje mu zpětnou vazbu a mimo jiné ho celkově seznamuje s chodem školy jako takové.

Většina dotazovaných uvádějícího učitele měla. Jejich komunikace byla důvěrná a vždy se na něj mohl začínající učitel obrátit. Učitelé si stěžovali, že pro ně bylo zprvu těžké sdělit, s čím konkrétně mají problém, protože měli často pocit, že jim učitel neodpovídá na jejich problémové otázky. Nejčastěji sdělovali rady, jak opravovat diktáty, pomáhali s administrativou a podávali efektivní zpětnou vazbu.

Učitelka 5 má zkušenost s uvádějící učitelkou, která již byla před důchodem a nebyla nijak ochotná přijmout názory a nápady nové začínající učitelky. Pokud nebyla hodina odvedena podle pokynů uvádějící učitelky, byla začínající učitelka vždy kritizována za neodborné vedení hodiny. „Vždy jsem slyšela, že si s žáky moc hraju a ničemu je nenaučím. Nelíbilo se jí to proto, že jsem si do hodin tvořila a následně využívala kartičky, kartové papíry ke čtení, kolíčky, a tak podobně“ dodala k tématu.

V situaci, kdy začínající učitel neměl uvádějícího učitele, se ocitla Učitelka 8. Ta svůj začátek popisuje víceméně jako pohodlný start, protože se setkala s úžasnou paní učitelkou v paralelní třídě. Ať už se jednalo o radu pro aktivity v hodině, co vše zařadit do hodiny, administrativu, vždy ji se vším pomohla a pomáhá stále.

Učitel 9 hodnotí spolupráci s uvádějícím učitelem jako výbornou. „Uváděla mě učitelka, po které jsem přebíral třídu, tedy mi dokázala poskytnout efektivní zpětnou vazbu i díky tomu, že žáky sama důvěrně znala," hodnotí jejich spolupráci. Pokusil se vymezit i dobu, kdy byla jejich spolupráce nejčetnější, a to dva až tři týdny.

Učitelka 10 si musela o uvádějícího učitele říct. Jejich spolupráce probíhala podobným způsobem. Uvádějící učitel ji nijak sám od sebe nevyhledával, tedy pouze pokud projevila zájem, měla možnost se něčemu přiučit. Z toho důvodu se necítila v jejich spolupráci příjemně a začala docházet pro radu k jiným učitelům, se kterými měla důvěrnější vztah.

Pokud se již tak stalo, jak obtížné pro Vás bylo přesné vymezení problémů žáka, komunikace s rodiči a spolupráce s poradnou?

Na tuto otázku nejrychleji zareagovala Učitelka 5 se svojí zkušeností: „Víte, jednou mi někdo řekl, že kdyby se ve škole neobjevil žádný problém, bylo by to divné. V rodině jsou většinou 3 – 4 členové a pořád je nějaký problém. Ve škole je přes 100 členů." Takto mile nás obě uvedla do hloubky tématu. Dle jejích slov je nutné, aby žák pochopil, jaké chování nelze akceptovat, a pokud s tím souhlasí i zákonný zástupce, pak je možné, že se dočkáme výrazného zlepšení. Sama se snaží určité problémové znaky vyřešit svépomocí a až poté jde za výchovnou poradkyní. Specifikovat problémy ji problém nedělá a vždy se ji dostalo pomoci.

Většina dotazovaných se setkala s žáky, kvůli kterým by museli spolupracovat s poradnou, až ve své vlastní praxi. Bylo pro ně těžké poznat situaci, kdy to není běžné porušování kázně, nebo kdy se žák pouze nesoustředí na danou činnost, nebo blíže specifikovat problémy daného žáka. Konkrétně Učitelka 6 se nejvíce rozpovídala o tom, že má problémy

rozeznat to od běžných vlastností žáka a blíže specifikovat ty důležité problémy. Učitelka 1 navrhovala již dvěma žákům návštěvu poradny a při sdělování rodičům se cítila velmi nepříjemně. Měla obavy, jak to rodiče žáka přijmou. Učitelka 3 se ujišťovala společně s učitelkou v paralelní třídě a až poté spolupracovala s poradnou. Bohužel prý poradna na rozdílné problémy odpovídá stejným způsobem, který není nijak užitečný.

Učitel 7 vytýká studiu na vysoké škole neinformovanost o komunikaci se ŠPZ a ŠPP. Bylo pro něj těžké vymezit daný problém a předat ho dál. Také mu vadí, že jako třídní učitel žáka, kterého zná, nekomunikuje s poradnou a společně se nedomlouvají na budoucím postupu. Čím více se na jednoho žáka zaměřoval, tím více si ho začal „škatulkovat“. Byl na to upozorněn asistentem pedagoga, uvědomil si to a začal si dávat větší pozor.

Učitelka 8 má taktéž novou zkušenost vůči aktuálnímu dění ve světě. Svěřila se, že je pro ni náročné rozlišit zadávání pokynů žákům individuálně, a o to těžší je pro ni momentální situace, kdy do třídy přišli žáci s odlišným jazykem, které se musí učit začleňovat. Výjimku má u jedné své žákyně, která má dyslexii a dle jejích schopností zvládá velmi dobře upravené učivo.

Učitel 9 nemá s komunikací zatím žádnou zkušenost. Žáci, kteří v jeho třídě mají speciální vzdělávací plán, již byli vyšetřeni a posudek tak psát nemusel.

Setkal/a jste se ve své praxi s žákem, který má ve škole problémy? Jaké to bylo?

Tito žáci vystupují jinak než ti běžní. V průběhu výuky takový žák vyrušuje svým chováním např. tím, jak na sebe upozorňuje, je neklidný, ve všem

vyhledává konflikt, reaguje agresivně nebo odmítá pracovat. Většina učitelů se snaží problémové chování žáka řešit sama ihned při jeho výskytu, popřípadě ve spolupráci s asistentem pedagoga. Následně se radí s kolegy a jako poslední možnost volí výchovnou poradkyni. Učitelka 1 se setkala s žákem, který doma sděloval nepravdivé informace o tom, co se děje ve škole. Naštěstí rodiče byli chápaví a brzy vyšlo najevo, že si vymýšlel svoji pravdu, aby se nemusel do školy učit. Učitelka 8 má ve třídě žáka, který vyrůstá v nevhodném sociálním rodinném prostředí. Tento vzor modelu chování může být nejspíše důvodem jeho chování ve škole, které působí často jako neslušné. V hodinách vyrušuje, odklání pozornost od práce, neplní domácí úkoly, je agresivní a není v kolektivu příliš oblíbený. Dotazovaná učitelka se přiznala, že nejdříve pochybovala o svých schopnostech, že se ji nedaří žáka změnit k lepšímu a správně ho začlenit mezi ostatní žáky. Až postupem času, kdy se to snažila řešit s maminkou, pochopila, že to není její chyba a že snaha ze strany začínající učitelky nemůže vše ovlivnit. Jelikož mají ve škole formativní hodnocení, je u tohoto žáka složité a těžko hledá něco, co by ho mohlo motivovat k lepšímu chování.

Učitelka 3 se setkala s rodiči, kteří od druhé třídy omlouvali své dítě nepravdivými omluvenkami, a tím ho podporovali v nechození do školy. Obrátila se o radu na výchovnou poradkyni, která ihned doporučila kontaktovat OSPOD. Rodiče informovala o plánovaném postupu, i přesto se tato situace několikrát opakovala. Dále se setkala s nevhodnými projevy žáků s poruchou pozornosti, s hyperaktivitou, lehkou mentální retardací a společně s nimi se učila správné komunikaci a toleranci. V závěru dodala ,,Nejvíce úsměvné mi přijde, že žáci bez papíru jsou kolikrát horší než ti, kteří mají uvedeny výjimky.“

Učitelka 4 nevnímala takové setkání s žákem jako obtížné, ale velmi ji ovlivnil přístup vedení školy. Daný žák byl značně agresivní, všem vyhrožoval smrtí, do školy si bral kapesní nože, které pravidelně zabavovala a vracela až rodičům při pohovoru. Rodiče bohužel nevnímali chování jejich syna jako špatné, tedy mu pravidelně kapesní nůž vraceli. Když se situace několikrát opakovala, přivolala si na pomoc ředitelku školy, která ji ale před rodiči nijak nepodpořila.

Učitel 6 má ve třídě žákyni s poruchou chování, která vyžaduje náročný individuální přístup nejen po dobu výuky. Tato žákyně má své projevy (vulgarismy, tiky, arogantnost, preciznost, soutěživost), kterými ve škole ruší jak vyučující, tak i spolužáky. Dle slov učitele z ní mají ostatní žáci někdy i strach, protože je kolikrát i agresivní. Učitel si nemůže vynachválit spolupráci s rodiči, kteří jsou chápaví, vnímaví a společně s třídním učitelem spolupracují. Třída jako taková ji přijímá, ale učitele to stojí spoustu sil.

Učitel 7 se u této otázky pousmál, protože z nějakých doporučení z poraden mu přijde, že daní žáci nejsou děti, ale "satani". Sám se snažil vyřešit vhodnou komunikací problémové chování žáka, které vyplývalo z jeho jazykové bariéry a odmítání přizpůsobení se slušným pravidlům. Učitel měl velkou práci s tím, aby byl ostatními žáky přijat. Dodal, že po půl roce se klima ve třídě zlepšilo a s tím i chování onoho žáka.

Učitel 9 věří, že správný učitel by se měl minimálně pokusit vyřešit problémové chování sám svým individuálním přístupem a až poté se obrátit na školního psychologa nebo speciální pedagožku. Sám se ve své praxi setkal s tím, že žák vyrušoval, snažil se na sebe upoutat pozornost. Stěžoval si, že tento žák rušil nejen učitele, ale taky jeho spolužáky, kteří

z něj byli nešťastní. „Neustále jsem ho musel upozorňovat na to, co je správné dělat, pobízet ho k práci, ale potom jsem nestíhal to, co bych chtěl.“ Během rozhovoru byla znatelná efektivní sebereflexe, protože učitel přiznal, že nejčastěji se takové situace vyskytovaly ve chvíli, kdy se na hodinu důkladně nepřipravil a spoléhal na svoji dobrou improvizaci. V závěru dodal: „Jsem ve škole krátce a zatím snad všechny projevy vnímám jako neslušné. Ještě nejsem ve fázi, kdy bych se s tím smířil a bral je jako běžné.“

Učitelka 10 se setkala konkrétně s výkřiky, nerespektováním učitele a neustálým povídáním si s ostatními žáky. Vyprávěla, jak ji začal žák po třídě pobíhat a vykřikovat, že je Tarzan. Zpětně se zamýšlela nad tím, že pro ni bylo nejtěžší pochopit situaci tak, že se tímto projevem do jisté míry uklidní a bude schopen znovu pracovat po zbytek dne. Jako nejtěžší považuje schopnost zjistit, co její žáci potřebují, aby se cítili dobře a snažila se jim vysvětlit, že každý je něčím výjimečný a jiný.

Ze všech výpovědí od dotazovaných je patrné, že by se měl učitel vždy snažit hledat příčinu určitého chování žáka a společně najít nejvhodnější řešení pro všechny strany.

5 DISKUZE A ZÁVĚREČNÉ SHRNUTÍ

Tato kapitola se věnuje shrnutí výsledků výzkumného šetření prezentovaného v praktické části. Můj zájem se soustředil na situaci, jaké to je, když nastoupí mladý čerstvý absolvent vysoké školy do profese učitele na 1. stupni ZŠ. Tedy jaká je profese učitele, jak se takový učitel vůbec stává učitelem, jak vnímá svoji roli, s kým přijde do kontaktu, jaké jsou jeho činnosti, jak by měl komunikovat, mít vztah s žáky a jak k nim přistupovat. Zkoumala jsem, jakým způsobem na tuto skutečnost nahlížejí ostatní, jak se ve svých začátcích cítí, jak se v nich zvládají pohybovat a jaké mají případné potíže v reálné praxi.

Mým cílem bylo najít formou dotazníkového šetření odpovědi konkrétně na následující otázky:

- S jakými problémy se potýká začínající učitel?
- Jak vnímají začínající učitelé svou roli, pracovní podmínky a klima školy?
- Jaké jsou první zkušenosti začínajícího učitele v komunikaci s žáky a rodiči?
- Jaké mají začínající učitelé zkušenosti s komunikací a spoluprací s ŠPP a ŠPZ?

Dle Šimoníka (1994) mohou některé problémy mít počátky již v přípravě budoucích učitelů, protože se vysoké školy zaměřují hlavně na teoretickou stránku namísto té praktické. Z výsledků dotazníků a rozhovorů je patrné, že začínající učitel se může setkat ve své začátečnické praxi právě s velkými problémy, které se převážně týkají administrativních povinností. To je shodné s tvrzením Habermana (2012, in Hanušová et al., 2018), který připisuje velkou náročnost administrativě a udržení kázně žáků. Nejen v

dotazníku tomu byla připisována velká hodnota, ale také v několika rozhovorech se začínajícími učiteli se potvrdilo, že samotná administrativa je pro někoho kolikrát časově náročnější než samotný edukační proces. Jako nejvíce problematická oblast je začínajícími učiteli vnímána právě administrativa. Z výsledků je patrné, že administrativní činnosti dělaly potíže (nejen) v počátcích pedagogické praxe. Je pozoruhodné a k zamyšlení, že s tímto tvrzením souhlasí více jak polovina dotazovaných. Celkem 62 % dotazovaných se shodlo, že administrativní povinnosti jsou během začátků zcela náročné. Pro dalších 13 % respondentů je to také téměř problémová oblast a dalších 12 % s tvrzením souhlasí.

Dále do problémové oblasti spadá i časová náročnost práce. S tím souhlasí více než polovina respondentů, dalších 18 % se k této odpovědi spíše přiklání a 9 % s výpovědí souhlasí, tedy nevnímají časovou náročnost práce jako něco velmi náročného, ale ani něco jako velmi jednoduchého. Je pozoruhodné, že ze 110 respondentů nepovažuje pouze jeden z nich za problém právě samotnou časovou náročnost práce. Obdobně, jako v teoretické části, je prvotní vstup do profese velmi náročnou životní situací, protože se z doteď studujícího jedince stává již plnohodnotný dospělý člověk, na kterého čeká v životě ještě mnoho nových překážet a zkušeností. Proto je důležité pracovat s tím, že si čerstvý absolvent teprve utváří svůj životní režim a učí se zcela jinak pracovat se svým časem, stejně tak, jako tvrdí Průcha (2013). To byl jasný důvod ke zjištění, do jaké míry povolání učitele ztěžuje rozvržení si denního režimu. Někteří dotazovaní učitelé sdělili, že právě s uvádějícím učitelem více řešili samotnou administrativu než průběh výuky. Tato časová náročnost povolání u začínajících učitelů způsobuje větší potíže v oddělení pracovního života od osobního. Právě časová náročnost práce může být jeden z důvodů

dřívějšího odchodu z povolání, tedy tzv. vyhoření. Nejen strasti žáků, ale i samotnou učitelskou profesi by měl ponechat ve školním prostředí, ke které se následující pracovní den znovu vrátí. Výsledky vypovídají o tom, že je pro učitele nesnadné odpracovat si daný počet hodin a více se problémy ohledně práce nezabývat. Většinou zde pracují empatičtí lidé, kteří o problémech přemýšlí, snaží se o jejich co nejlepší vyřešení pro samotné dítě i dětský kolektiv. Celkem 81 % respondentů s tvrzením souhlasí a 45 % z nich zcela souhlasí. Zbývajících 16 % se s tímto tvrzením spíše neztotožňují a pět procent už vůbec ne. Tedy výsledky vypovídají o jisté převaze se souhlasným názorem o časově náročné profesi.

Co se týče fyzického zdraví, tak mladý a nezkušený učitel vstupuje mezi žáky, kteří mohou mít nejrůznější formy nemocí. Celkem 39 % respondentů uvedlo, že s takovou situací naprosto souhlasí, tedy sami to tak zažili. Výsledky vypovídají o tom, že mnoho začínajících učitelů se potýkalo s častější nemocností. Na to upozorňuje i Pařízek (1988), dle kterého je důležité, aby měli začínající učitelé vyhrazené dny k relaxaci.

Dále mnoho učitelů doprovázel prvotní šok z reality, protože do školství vstupovali s určitými ideály. To je ve shodě s Kearneym (2014, in Hanušová et al., 2018), který připisuje šok z reality kvůli rychlému startu v pedagogické činnosti. Začínající učitelé se často vnímají dle toho, jak jsou úspěšní jejich žáci, a to do jisté míry ovlivňuje i jejich vystupování během vyučování. Dle odpovědí je patrné, že začínající učitel vstupuje do této profese s určitou vizí, očekáváním. Právě tyto šoky z reality pak mohou způsobit dřívější vyhoření učitele. Tedy s obdobnou vizí naučit všechny žáky všemu vstupuje do povolání celkem 78 % respondentů a z toho 47 % zcela souhlasí s rozdílem mezi očekáváním a následnou realitou praxe. Jen 16 % respondentů nemá vysoká očekávání, tedy do reality praxe vstupují s

pochopením, že všechny žáky nelze naučit stejným vědomostem a dovednostem.

Další zkoumanou oblastí byla kvalita výuky. Ta je ovlivněná vnitřní motivací žáků a vystupováním učitele, které přispívá k motivovanosti samotných žáků k práci. Z výsledků vyplývá, že s tímto tvrzením souhlasí celkem 74 % respondentů. To znamená, že více než polovina respondentů vyjadřuje souhlas a jsou si vědomi a pracují s tím, aby bylo jejich vystupování na úrovni a zdravě sebevědomé do takové míry, aby bylo efektivní. Pocit chybějícího sebevědomého vystupování má celkem 24 % a zbývající dvě procenta nepovažují svoje vystupování za sebevědomé vůbec. Důležitost vystupování učitele zdůrazňuje Vašutová (2007) a Kyriacou (2012), protože to je pro žáky zásadní. Vališová (2007) společně s Janderkovou (2019) zdůrazňují také i nutný individuální zájem o žáka. Uplatnění individuálního přístupu k žákům dle výsledků začínající učitelé zvládají. Problémy s ním má celkem 25 % a čtyři procenta s tvrzením nesouhlasí vůbec, tedy nezvládají tento přístup uplatnit. Z výzkumného šetření se individuální přístup jeví jako problémová činnost, při které je nutno toto skloubit právě s pedagogickou diagnostikou. V práci učitele je velmi důležité i to, jak učitel dokáže poznat své žáky, jejich vlastnosti a důvody chování či výsledky edukačního procesu. Zjištění vedlo k tomu objevit, do jaké míry zvládají začínající učitelé pedagogickou diagnostiku. Výsledky vypovídají, že začínajícím učitelům se daří uplatňovat jak individuální přístup, tak pedagogickou diagnostiku, ale není to nijak vyhraněný názor, který by respondenti buďto zcela souhlasně, či nesouhlasně přijali.

Dále se učitelé setkávají s podobným plánováním výuky, na které bývají často dobře teoreticky připravení z vysokých škol. Ve skutečnosti se v praxi stává, že učitelé musí měnit svůj předpřipravený plán „za chodu“. V

začátcích, díky vysokým očekáváním, dochází k častějšímu přeceňování sil vlastních i žáků. Proto nejčetněji byla zvolena souhlasná odpověď, která vypovídá o tom, že se někdy plán podaří a někdy nepodaří splnit. Udržení pozornosti žáků, zvládnutí efektivní sebereflexe a dodržení plánu výuky výraznější problémy nedělají. Kyriacou (2012) považuje plánování hodiny jako jednu z nejdůležitějších dovedností, která začínajícímu učiteli usnadní řešení případných problémových a neočekávaných situací. Tedy pečlivá příprava učitelům usnadňuje následnou práci v hodině.

Problémová oblast, která se týká toho, jak k sobě učitel přistupuje, jak se vnímá, se zaměřuje konkrétně na sebevnímání učitele skrze vzdělávací výsledky jeho žáků. Oblast je úzce spjata s tím, do jaké míry je začínající učitel schopen oddělit profesní život od osobního, protože i to ovlivňuje naše vnitřní naladění. Závisí to na tom, do jaké míry se učitel nechá ovlivnit výsledky jeho žáků a jak moc takové výsledky bude přisuzovat ke své odvedené práci. Pouze jeden respondent nesouhlasí s tím, že jeho práce je viditelná na výsledků žáka. Většina respondentů souhlasí s tím, že výsledky žáků jsou odrazem jeho práce, jako učitele. Pouze malá část respondentů (18 %) se nenechá ovlivnit tím, jak úspěšní jsou jeho žáci.

Další tvrzení zjišťovalo schopnost efektivní sebereflexe učitele. V práci učitele je sebereflexe velmi důležitá, protože se podílí na kvalitě jeho vykonané práce. Z výpovědí je patrné, že sebereflexe začínajícím učitelům značné problémy nedělá. Velká většina respondentů souhlasí s tím, že jejich sebereflexe je na výborné úrovni, případně je pro začínající učitele dostatečná. Jako problematické to vnímá 34 respondentů a některým z nich dělá sebereflexe skutečné potíže.

Ohledně schopnosti začínajícího učitele v udržení kázně žáků během výuky již není nejčastěji zvolená jasně hraničně se vymezující odpověď, ale odpověď s prostřední hodnotou „souhlasím“. Tu zvolilo celkem 44 respondentů. Jsou to ti, kteří zvládají udržet kázeň, odpovědí vyjadřují nejen svoji schopnost žákům nastavit hranice, které musí dodržovat, ale i připouští možnost, že se jim to ne vždy podaří. Míra nejistoty a neschopnosti v udržení kázně je menší, než u těch, kterým udržení kázně problém dělá menší, či vůbec žádný. Konkrétně 11 respondentů s tím zcela souhlasí a považují to za bezproblémové, dalších 23 již připouští některé nedostatky. Viz Bendl (2005), který upozorňuje na fakt, který vypovídá o tom, že ač žáci zkouší u učitele, kam až mohou zajít, stále mají potřebu přítomnosti právě autority učitele.

Udržet pozornost žáků hodnotí celkem 31 % respondentů jako vcelku zvladatelné. Další nejbližší odpověď, která se liší pouze o dvě procenta, vypovídá, že pro začínající učitelé není snadné udržet jejich pozornost. Jen o jedno procento méně má odpověď, že pro začínající učitelé je spíše snadné udržet jejich pozornost. Ostatním 28 % nedělá problém udržet pozornost žáků a zbylá tři procenta to vnímají jako velmi náročné.

Další otázkou bylo, jak vnímají začínající učitelé svou roli, pracovní podmínky a klima školy. Dle získaných výsledků začínající učitelé hodně pociťují svojí roli učitele i v osobním životě. Začínající učitelé vnímají, že jim jejich povolání ovlivňuje mimoškolní život. Shoduje se tak 87 % respondentů, z toho 50 % je o tom zcela přesvědčeno. Pouze čtyři procenta nevnímají v reálném životě svoji pracovní pozici. Míra spokojenosti učitelů se odvíjí od materiálního vybavení školy, také jakým způsobem a do jaké míry je vedení ochotné si s učitelem popovídat a probrat jeho názory. Důležitou složkou spokojenosti v práci u začínajícího

učitele je i to, jak se cítí být přijat kolektivem, tedy do jaké míry má možnost se na ostatní učitele obrátit. Celkem 63 % respondentů uvádí, že ve škole mají kolegy, na které se mohou kdykoli a bez obav obrátit, dalších 12 % to vnímá jako dostačující a 20 % tak, že se na někoho obrátit mohou, ale spíše od toho nic neočekávají. Negativně to vnímají celkem čtyři respondenti, kteří ve škole spíše nemají koho požádat o radu, zbylí dva takovou možnost nepociťují vůbec. Získané výsledky vypovídají o tom, že nejen na základě podpory inovací, dobrého kolektivu a přidělením uvádějícího učitele se podpoří spokojenost začínajícího učitele v profesi.

Učitelé jsou v začátcích často až závislí na radách zkušenějších učitelů. V lepším případě je poskytnut uvádějící učitel, kterého mělo dle výsledků celkem 48 % respondentů. Dalších šest procent ho mělo, ale jejich spolupráce již spíše nevnímali jako dostatečnou. Zbývající respondenti uvádějícího učitele měli a jejich spolupráce byla dostačující. Jako nedostačující spolupráci mezi uvádějícím a začínajícím učitelem vnímá pět procent respondentů. Zcela chybějící přiřazení uvádějícího učitele uvedlo 18 % respondentů. S tím souvisí i výskyt začínajících učitelů, kteří již uvažují o odchodu z profese. Naopak je příjemné zjištění, že díky jejich spokojenosti chce v této profesi velká většina začínajících učitelů zůstat. Pozitivním zjištěním je, že výrazná většina (73 %) z povolání odcházet nechce a 16 % o tom v blízké době neuvažuje. Zbylých 11 % nad tím uvažuje a z toho celá dvě procenta respondentů jsou přesvědčeni o odchodu z profese již na svém začátku.

Na pracovní výkon i materiální vybavení školy. Z výsledků vyplývá, že ve většině případů jsou školy materiálně vybaveny nadprůměrně dobře. Materiální vybavení tedy ve většině případů nezaujímá problematickou

oblast pro začínající učitele. Dle Průchy (2013) je velmi zásadní, aby byl učitel spokojen i v tomto ohledu.

Dále začínající učitelé přicházejí do škol jako mladí a čerství absolventi, od kterých se mnohdy očekává, že budou mít nové nápady k tomu, jak kvalitu edukačního procesu vylepšit. Pokud již začínající učitel má snahu se podílet na inovaci, tak většina hlasů odpovídá tak, že jejich nápady jsou přijímány. Pouze 17 respondentů (15 %) ze 110 nepociťuje u svých novodobých nápadů efektivní způsob odezvy. Stejně tak, jako je důležité cítit se přijímaný kolegy, tak je důležité vědět, že vedení školy je taktéž přívětivé k začínajícímu učiteli. Otázky zjišťovaly, do jaké míry vyslechne vedení začínajícího učitele. Většina respondentů to hodnotí jako zcela bezproblémovou komunikaci či jako dostačující. Další často zvolenou odpovědí bylo, že je vedení vyslechne pouze ze slušnosti. Je více než vyhovující zjištění, že ve většině se začínající učitelé setkávají s ochotným přístupem, protože pouze čtyři respondenti pociťují velmi malou možnost vést s vedením školy dialog a zbylí dva jako zcela nemožnou věc.

Začínající učitelé vnímají svoji pracovní roli, kterou většina respondentů pociťuje také v určitých oblastích v osobním životě. Díky spokojenosti v profesi dokáží i začínající učitelé podávat skvělé výkony, a plnit tedy tak svoji danou roli učitele. Stejně tak i pracovní podmínky a celkové klima školy je z výsledků vyhodnoceno jako oblasti, ve kterých nebývají začínající učitelé nijak zklamáni a často jsou spokojeni od materiálního vybavení, kolegiality až po podporu od ostatních pracovníku školy.

Jako další byla otázka, která měla za úkol zjistit, jaké jsou první zkušenosti začínajícího učitele v komunikaci s žáky a rodiči. Otázky zjišťovaly, zda má začínající učitel s žáky přátelské vztahy. Je velmi pozitivní, že se skoro

všichni shodují, že s žáky vychází dobře. Nejlépe s nimi na přátelské úrovni vychází více jak polovina respondentů, další mají navázaný přátelský vztah nebo jejich vzájemný vztah vnímají taktéž jako přátelský, ale je již více ovlivněn i jinými faktory. Pouze pár respondentů svůj vztah s žáky nemá přátelský, nepodařilo se jim tedy takový vztah navázat. Dalo by se předpokládat, že pokud má začínající učitel s žáky přátelský vztah, zaručuje to důvěru, kterou by se dalo předejít například šikaně. S tímto tvrzením naprosto souhlasí necelá polovina respondentů. Důvěru pociťují i další, ale ne již v takové míře. Jelikož se s touto myšlenkou neztotožňuje pouze menší polovina respondentů, je zajímavé, že se většina přiklání k ideální k myšlence, že díky důvěře se dá předejít případné šikaně. Některé výsledky mohou informovat i o tom, že důvěra nemusí být stoprocentní, protože i přes důvěru se žák nemusí svěřit s každým problémem. Čapek, Příkazská a Šmejkal (2021) považují komunikaci jako velmi náročnou činnost a z toho pramenící možný dřívější odchod z profese. Většina začínajících učitelů má s žáky přátelské vztahy, které jsou založené na důvěře. Čapek (2021) přikládá velký význam vhodné komunikace proto, že ovlivňuje motivaci žáka k učení a tvorbě partnerského vztahu. Výsledky výzkumu se shodují s Kyriacou (1996), který zmiňuje potřebu opory v učiteli, která mu dodává přirozenou touhu se rozvíjet. Důležitá komunikace je mezi učiteli a žáky, tak i mezi učiteli a rodiči. Z výsledků vyplývá, že většina se setkala s podporou ze strany rodičů. Takové zjištění je velmi potěšující okolností. Působí na něj i mínění začínajících učitelů, že samotná komunikace je náročná hlavně, pokud jde o nepříjemnosti jejich dětí. Mezi další faktory, které ovlivňují komunikaci, je z určité části i samotný nízký věk začínajících učitelů a většinou chybějící zkušenosti s vlastním dítětem.

V komunikaci s rodiči je důležité, aby hlavně rodiče věřili a podporovali rozhodnutí učitele, a to nejen zkušeného, ale i toho mladého, nezkušeného a začínajícího. S vřelou podporou od rodičů se setkal malý počet respondentů a není to velký rozdíl od těch, kteří se s podporou rodičů vůbec nesetkali. Častější odpovědi byly souhlasné s tím, že se podpory spíše dostane. Díky zjištěným výsledkům z rozhovoru je třeba upozornit na to, že ačkoli má učitel rozvíjet právě dítě, tak je to mnohdy právě rodič, kdo nepodporuje rozhodnutí učitele. Konkrétně takovou formu podpory i před žáky vnímá právě polovina respondentů. Takovou formu podpory nepociťuje malá část respondentů, kteří se s ní setkali buďto v malé míře, nebo vůbec. Jelikož je začínající učitel v mladistvém věku, tak samotná komunikace může být ovlivněna právě tímto faktorem. S tím souhlasí většina dotazovaných. Pouze malá část respondentů o tomto tvrzení pochybuje či tomu nepřisuzuje nijak významnou váhu. Dle Vašutové (2007) by měl učitel během komunikace s rodiči zachovat určitou disciplínu a vždy postupovat od sdělování informací úspěšnějších a až poté se společně zaměřit na konkrétní záležitosti.

Dále jsem se snažila zmapovat zkušenosti s komunikací a spoluprací s ŠPP a ŠPZ v začátcích. Většina učitelů si není jistá, na koho se mají v problematických situacích obrátit. Těch, kteří si jsou skutečně jisti, je dle výsledků výzkumu málo. Pokud se dostane do rukou začínajícího učitele nějaké doporučení z ŠPZ, je velmi důležité, aby s nimi uměl pracovat a správným způsobem je využít pro prospěch žáka. Ačkoli převažovaly odpovědi, které vyjadřují souhlas k tomu, že pojmům a doporučením z ŠPZ rozumí, tak stoprocentní jistota v porozumění byla velmi malá (činila pouze devět respondentů ze 110). Stejně jako je důležité zvládat pedagogickou diagnostiku žáka, tak by měl začínající učitel být schopen

rozeznat situaci, kdy jsou nastavené metody a formy výuky pro žáka dostatečné a kdy už dostatečné nejsou. Je potěšující zjištění, že v takové situaci si většina dotazovaných je schopna zažádat o radu, která ve většině případů byla efektivní forma pomoci. Jelikož ale někteří respondenti zvolili možnost, která znamená neposkytnutí adekvátní pomoci, tak například Hutyrová (2019) považuje za možný důvod například nedostatek odborného personálu ve školách. Respondenti k této otázce odpovídali tak, že se u každé možné odpovědi se jich dostalo víceméně stejnému počtu. Počet začínajících učitelů, kteří jsou si zcela jistí a ví, na koho se v problematické situaci obrátit, je pouze minimum. Většina začínajících učitelů mají spíše představu o tom, jak by si v takové situaci dokázali poradit a obrátili by se tedy na vhodného člověka pro pomoc. Ti, kteří mají představu, ale nejsou si tím zcela jisti, těch je méně než polovina, což je počtem podobné u těch, kteří si myslí, že spíše vědí, jak v takové situaci postupovat.

Pokud bude muset učitel pracovat s některými žáky jiným než běžným způsobem, často se stává, že nerozumí obsahu doporučení z ŠPZ. Pouze minimum respondentů rozumí všem pojmům a doporučením a necelá polovina se orientuje, ale není si zcela jistá. Ovšem problémy s porozuměním má podobný počet respondentů jako ti, kteří zvolili souhlasnou odpověď, tedy ti, kteří spíše rozumí. Velké potíže, či žádné porozumění mají pouze tři dotazovaní či se někteří s doporučením ještě nesetkali.

Může se stát, že během školního roku se stanou metody a formy výuky pro žáka nedostatečné. Proto je důležité, do jaké míry je začínající učitel schopen se takovým žákům věnovat a hledat jiné cesty v edukačním procesu. To dle výsledků zcela jistě dokáže většina respondentů a menší

část si myslí, že by to dokázali. Počet těch, kteří se přiklání k možnosti, že by se dokázali obrátit na někoho pro radu je podobně velký. Pouze sedm respondentů by mělo značné potíže si říct o radu a zbývající dva se s takovou situací ještě nesetkali. Je potěšující, že počet těch, kteří by to nedokázali vůbec, je nulový. Je velmi důležité, když už se začínající učitel snaží dosáhnout co nejlépe odvedené práce, tak aby se mu poskytlo efektivní zpětné vazby a hlavně pomoci. Většina dotazovaných se setkala s efektivní komunikací. Setkali se s kladnou odezvou a určitým způsobem jim bylo nápomocno. S tím nesouhlasí pouze deset respondentů, kterým se nedostalo adekvátní pomoci. Naprosto nesouhlasí pouze tři, kteří se i přes jejich snahu nesetkali s adekvátní formou pomoci ve školním poradenském pracovišti. Stále jsou mezi začínajícími učiteli do tří let tací, kteří se dle okolností neocitli v takové situaci.

Formou polostrukturovaného rozhovoru bylo cílem doplnit dotazníkové šetření o odpovědi na otázky:

- Jak byste reflektoval/a pregraduální přípravu?
- Jaké jsou prvotní zkušenosti v reálné praxi?
- Jak probíhá spolupráce s asistentem pedagoga?
- Jak probíhá spolupráce s uvádějícím učitelem?
- Jak problematické je pro začínajícího učitele vymezení problémů žáka pro komunikaci s rodiči, s poradnou?
- Jak to v praxi vypadá s žákem, který má ve škole problémy?

Začínající učitelé hodnotí svoji přípravu na výkon povolání jako nedostatečnou, protože při setkání s realitou učitelské profese zjistili, že mají nedostatky v určitých oblastech. Nejvíce jsou připraveni na výuku českého jazyka a matematiky. Ostatní předměty je nijak jako učitele

nerozvíjeli. Hodnotí to jako nevyhovující kvůli tomu, že se ve většině případů nevyskytuje názornost či poznámky k jednotlivým předmětům, které se v realitě skutečně v daném předmětu stávají. Tím se připisuje větší hodnota faktu, který vypovídá o tom, že by studium mohlo být přínosnější, pokud by budoucí učitelé byli připravováni samotnými učiteli z praxe. Nejvíce pociťují mezery také v oblasti způsobu práce s handicapovanými či s žáky, kteří mají problémy při výuce. Vadí jim, že se v tak běžně vyskytujících oblastech musí vzdělávat až sami, a to během plného pracovního úvazku, protože to za celých pět let studia nestihli. Dále začínajícím učitelům chybí neinformovanost v administrativě, například aby věděli, co se kam zapisuje, na koho se v problémové situaci obrátit. Závěrem k této otázce lze říct, že se nejlépe cítí dobře připraveni po stránce didaktické a odborné pouze na některé předměty.

Začínající učitelé hodnotí svůj start jako velmi náročný z důvodu, že je doprovázen velkým a náročným vstupem do několika oblastí povolání učitele, o kterých se z vysoké školy detailně neučili. Někteří mají velký problém si na začátku pevně vymezit přes den dobu, do kdy se budou věnovat pracovnímu životu a od kdy zase pouze osobnímu životu. Problémy vyvstaly z toho důvodu, že začínající učitelé mají velkou snahu vyhovět všem, což zabere spoustu času. Až časem jim dochází, že je takový přístup nereálný, protože by se tím dopracovali maximálně k dřívějšímu vyhoření.

Obecně se své první setkání s žáky snažili zakládat na přátelské úrovni a důvěře, protože mají pocit, že se jim pak v případě problému nebudou bát svěřit a tím předejít k zhoršení situace. Mnoho učitelů ale upozorňuje na velmi tenkou hranici, kdy mohou žáci začít zneužívat přátelský přístup učitele. Doporučení od začínajících učitelů je, aby se dávalo žákům jasně

najevo, že jsou vymezená pravidla, která musí všichni dodržovat, nebo si za své chování ponesou důsledky. Dále se často potýkají s tím, že se báli říct o radu, protože si nebyli jisti, do jaké míry je to nedůležitý problém nebo nechtěli mít hloupé otázky, aby na ně nebylo špatně nahlíženo. Dotyční tak i utvářeli velký tlak sami na sebe nebo na žáky. Rychlý nástup do role třídního učitele považují za nevhodné kvůli rapidnímu rozdílu získané teorie na vysoké škole a reality v praxi. Naopak velmi dobrou přípravu považují u tvorby plánu na hodinu. Ovšem nikdo z nich již nedělá přípravy tak detailně, jako to bylo vyžadováno na vysoké škole. Mnozí učitelé píšou plány tak, aby v případě náhlé absence každý pochopil plán hodiny. Začínající učitelé pociťovali značnou nedostatečnou přípravu z vysoké školy v oblasti administrativy, kdy si většina ani neuměla představit, s kolika dokumenty musí pracovat, dále jakým způsobem opravovat písemné práce nebo jak komunikovat se zákonnými zástupci.

Spolupráci s asistentem pedagoga doporučují začínající učitelé vymezit a ujasnit si, kdo a co bude dělat, nastavit si pravidla komunikace. Doporučují, aby oba měli přehled o tom, co se od koho očekává. Většinou probíhá spolupráce na přátelské úrovni, kdy si i začínající učitelé umí být vzájemnou oporou se služebně starším asistentem pedagoga. Spočívá to v pravidelné komunikaci, sdílení informací ohledně žáka a vzájemně se podílejí na vymýšlení nových nápadů do výuky. Někteří začínající učitelé si stěžují právě na věkový rozdíl mezi nimi, protože pak pociťují tlak, kdy se je snaží svým způsobem vychovávat. V takových situacích se dle získaných výpovědí často začínající učitelé cítí bezradně, protože nemají v sobě odvahu říct jim svůj názor, vymezit, kdo má jakou roli, a to z prostého důvodu, protože k nim chovají přirozenou úctu.

Pokud měli začínající učitelé možnost se obrátit na uvádějícího učitele, měli často pocit, že během komunikace s uvádějícím učitelem nejsou dostatečně zodpovězeny odpovědi na jejich otázky. Mezi nejfrekventovanější formou spolupráce patří průběžné rady na různé situaci, náměty na činnosti, došlo k poskytnutí zpětné vazby, pomáhali si s opravou diktátů a administrativou. Většina učitelů se setkala s uvádějícím učitelem, se kterým měli vzájemné sympatie. Nejčetněji spolupracují obvykle první 2 – 3 týdny. Ovšem nastaly i případy, kdy tomu tak není a zkušenější uvádějící učitel má poté potřebu zakazovat využívat různé inovativní nápady na činnosti, protože je označuje za neodborné. Kvůli tomu někteří nevyužívají pomoci přiděleného uvádějícího učitele, ale vyhledávají si jiné učitele, se kterými dokázali navodit důvěrnější vztah.

Začínající učitelé považují za problémové jasně vymezit a blíže specifikovat nejvíce zásadní problémy u žáka. Velmi těžko se jim rozpoznává situace, kdy vystupování žáka je spíše jen uvolnění přebytečné energie, tedy kdy jde o běžné projevy neslušného chování, nesoustředění se na danou činnost od toho, kdy to jsou jasné známky nějakého závažnějšího problému, který vyžaduje jiný přístup než žák běžný. Také si jim stává, že si při diagnostice žáka nevědomě „zaškatulkují“. Při komunikaci s rodiči často pociťují obavy, jak budou rodiče dítěte reagovat, spolupracovat a na celou situaci nahlížet. Začínající učitelé se cítí být neinformovaní a nepřipravení na komunikaci se ŠPZ a ŠPP.

V reálné praxi, dle výpovědí, se většina učitelů při výskytu problémového chování snaží zakročit nejprve sama či s dopomocí asistenta pedagoga. Pokud problémy přetrvávají, poradí se dále i s kolegy a možnost získání pomoci od výchovné poradkyně nebo školního psychologa volí odpovídající jako poslední. Dle výpovědí se začínající učitelé nejčastěji

setkávají s šířením lživých informací, neslušným chováním, rušením spolužáků (například výkřiky), vyhrožováním, neplněním domácích úkolů, hyperaktivitou, nedodržováním domluvených pravidel, nepozorným vystupováním, agresivitou nebo s nevhodným krytím žáka ze strany rodičů. V rozhovorech bylo cílem zjistit hlavně situace, kdy se začínající učitel setká s žákem, který má problémy. Všichni dotazovaní se s takovým žákem setkali a shodují se v jednom, že je velmi nutné nastavit pevné hranice a ty dodržovat. Dle výpovědí je důležité přistupovat k žákům individuálně, a tak, aby si byl rodič vědom toho, že učitel chce pro jejich dítě jen to nejlepší, pro jeho nejefektivnější rozvoj. S tímto tvrzením se lze setkat u Krejčové a kol. (2018).

ZÁVĚR

Volba tématu pro mou diplomovou práci byla zcela záměrná, a to ze tří důvodů. První je můj kladný vztah k pedagogickému povolání již od studia na střední škole, poté na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a také fakt, že již třetím rokem působím na ZŠ Bor u Tachova jako učitelka. Volba kapitol a podkapitol byla volena podle toho, s jakými úskalími jsem se sama setkávala v reálné praxi.

Mým cílem bylo rozšířit povědomí o učitelském povolání, jak je na něj připravováno, jaké jsou začátky ve výkonu profese, s jakými problémy se může takový začínající učitel v reálné praxi setkat. To jsou důvody pro kapitoly, jako je profese učitele, jeho role, kompetence, pracovní činnosti a brzký odchod ze zaměstnání. Dále mě zajímalo, jak probíhá samotná příprava budoucího učitele, o které vypovídají témata v profesní dráze učitelů. Druhá velká kapitola se zabývá již náročnými situacemi, které jsou klíčové pro vstup do reálné praxe učitele. Tím je klima třídy, autorita, komunikace a hodnocení žáků. Jelikož se v rámci inkluze učitelé setkávají v běžném typu školy častěji s nejrůznějšími problémy, zahrnula jsem zde téma zaměřené na výchovné a výukové problémy, spolupráci s poradenskými pracovníky.

Všechna témata obsažená v teoretických východiscích jsou reflektována v dotazníkovém šetření a v rozhovorech, jejichž výsledky jsou obsaženy v empirické části této diplomové práce. Cílem práce bylo nalézt odpovědi na otázky, co vše doprovází nezkušeného učitele na jeho pracovním začátku. Dle získaných výsledků byly nalezeny všechny odpovědi na výzkumné otázky. Takového učitele doprovází řada nových situací, spočívajících například ve velkém množství administrativy, náročnosti

v rozdělení si osobního života od pracovního, práci s časem, s žáky, kteří mají problémy, v sebereflexi učitele, schopnosti říct si o radu, což je taktéž důležitou a často zmiňovanou oblastí. Právě tato práce by mohla pomoci více proniknout do problematiky začínajícího učitele a pochopit úskalí tohoto povolání.

SEZNAM LITERATURY

Aggarwal, P. (2014). Teacher´ Competencies As Identified By NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 1 (6)*, stránky 252-253.

Auger, M., & Boucharlat, C. (2005). *Učitel a problémový žák.* (L. Hučínová, Překl.) Portál.

Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* (2.. vyd.). Paido.

Bendl, S. (2001). *Školní kázeň: metody a strategie.* ISV.

Bendl, S. (2004). *Neukázněný žák: Cesta institucionální pomoci.* ISV.

Bendl, S. (2005). *Ukázněná třída: aneb kázeňské minimum pro učitele.* TRITON.

Bendl, S., Hanušová, J., & Linková, M. (2016). *Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci.* Triton.

Caspersen, J., & Raaen, F. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20*(2), 189-211.

Čapek, R. (2021). *Líný učitel - cesta pedagogického hrdiny.* Dr. Josef Raabe.

Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Já, učitel: učitel a syndrom vyhoření.* Dr. Josef Raabe.

Divoká, J. (2017). *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole.* Pasparta.

Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi.* Grada Publishing.

Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy.* Dr. Josef Raabe.

Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., . . . J. S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách.* Masarykova univerzita.

Horká, H., Filová, H., Janík, T., & Kratochvílová, J. (2009). *Studie ze školní pedagogiky.* Masarykova univerzita.

Hutyrová, M. (2019). *Děti a problémy v chování: etopedie v praxi.* Portál.

Janderková, D. (2019). *Já, učitel: Rozvoj učitele a péče o sebe.* Dr. Josef Raabe.

Janík, T., & Švec, V. (2009). *K perspektivám školního vzdělávání.* Paido.

Jůvová, A., Kaněčková, E., Klapal, V., Musilová, M., Obst, O., Plischke, J., . . . Prášilová, M. (2012). *Učitel sekundární školy.* Paido.

Krejčová, L., Bodnárová, Z., Šemberová, K., & Balharová, K. (2018). *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie* (2.. vyd.). Edika.

Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog.* Portál.

Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele - Cesty k lepšímu.* Portál.

Kyriacou, C. (2012). *Klíčové dovednosti učitele* (4.. vyd.). Portál.

Langer, S. (1999). *Problémový žák: na prvním stupni základní školy (školy obecné) s úvodem do problematiky školní zralosti dítěte.* KOTVA.

Löwenhöfferová, R., & Mužík, J. (2018). *Problémy současného vzdělávání.* Národní panel vzdělávání.

Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika.* Portál.

Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele.* Portál.

Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník.* Academia.

Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání.* Státní pedagogické nakladatelství.

Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem.* Univerzita Palackého v Olomouci.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele.* TRITON.

Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi.* Portál.

Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika.* Portál.

Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky.* Portál.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník* (6.. vyd.). Portál.

Smetáčková, I., Štěch, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření.* Portál.

Spilková, V., & kol., a. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů.* Paido.

Strouhal, M. (2016). *Učit se být učitelem - K vybraným problémům učitelského vzdělávání.* Univerzita Karlova.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učltel - některé pedagogické problémy začínajících učitelů.* Masarykova univerzita.

Švec, V. (2002). *Cesty k učitelské profesi - utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Paido.

Švecová, J. (1997). *Problémy učitelské profese ve světě.* Ústav pro informace ve vzdělávání.

Trojan, V. (2014). *Pedagogický proces a jeho řízení.* Wolters Kluwer.

Vališová, A., Kasíková, H., Dittrich, P., Dvořák, R., Dvořáková, M., Chval, M., & Votavová, M. (2007). *Pedagogika pro učitele.* Grada Publishing.

Vašutová, J. (2007). *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi* (2.. vyd.). Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta.

Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele.* Portál.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe.* Paido.

SEZNAM TABULEK

TABULKA 1: S JAKÝMI PROBLÉMY SE POTÝKÁ ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL? 55

TABULKA 2: JAK VNÍMAJÍ ZAČÍNAJÍCÍ UČITELÉ SVOU ROLI, PRACOVNÍ PODMÍNKY A KLIMA ŠKOLY? 57

TABULKA 3: JAKÉ JSOU PRVNÍ ZKUŠENOSTI ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE V KOMUNIKACI S ŽÁKY A RODIČI? 59

TABULKA 4: JAKÉ MAJÍ ZAČÍNAJÍCÍ UČITELÉ ZKUŠENOSTI S KOMUNIKACÍ A SPOLUPRACÍ S ŠPP A ŠPZ? 60

SEZNAM ZKRATEK

ZŠ – základní škola

SPC – speciálně pedagogické centrum

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

ŠPZ – školní poradenské zařízení

IVP – individuální vzdělávací plán

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Otázky pro dotazník

Příloha č. 2: Otázky pro rozhovor

Příloha č. 3: Ukázka realizovaného rozhovoru

PŘÍLOHA Č. 1: OTÁZKY PRO DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

ráda bych Vás touto formou požádala o vyplnění dotazníku, který se zabývá začínajícím učitelem na 1. stupni ZŠ a jeho problémy v praxi (do 3 let praxe).

Budu velmi vděčná za Váš čas a poskytnuté odpovědi, které zůstanou anonymní.

Děkuji a přeji hezký den.

Michaela Dominová – studentka 5. ročníku Učitelství pro 1. stupeň ZŠ Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

K jednotlivým tématům zvolte různé hodnoty číslic. Vysvětlení: 1 = naprosto souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = souhlasím, 4 = spíše nesouhlasím, 5 = naprosto nesouhlasím, 0 = nemohu posoudit.

S jakými problémy se potýká začínající učitel?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Vnímám svoji práci jako časově náročnou.					
Je pro mě náročné oddělit profesní život od osobního.					
Administrativní povinnosti pro mne byly zpočátku náročné.					
Během prvních měsíců jsem byl/a často nemocný/a (vybudování imunity na dětské nemoce).					
Je pro mě snadné udržet pozornost žáků.					
Vnímám se dle toho, jak úspěšní jsou moji žáci.					
V prvních měsících praxe jsem věřil/a, že dokážu všechny žáky naučit všemu (vysoká					

očekávání).					
Během hodiny dodržuji plán výuky tak, jak jsem si ho naplánoval/a.					
Mé vystupování je během výuky sebevědomé.					
Během výuky se mi daří udržet kázeň žáků.					
Zvládám pedagogickou diagnostiku u žáků.					
Zvládám uplatňovat individuální přístup k žákům.					
Zvládám výuku diferenciovat.					
Zvládám efektivní sebereflexi.					
Jak vnímají začínající učitelé svou roli, pracovní podmínky a klima školy?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Mé povolání mi ovlivňuje mimoškolní život.					
Jsem spokojený/á ve své profesi.					
Do budoucna uvažuji o odchodu z profese.					
Moje škola je dobře materiálně vybavena.					
V naší škole jsou podporovány inovace.					
Na mém začátku mi byl přidělen uvádějící učitel.					
Ve škole jsou učitelé, na které se mohu kdykoli obrátit.					
Vedení školy mě na moji žádost vždy vyslechne.					
Jaké jsou první zkušenosti začínajícího učitele v komunikaci s žáky a rodiči?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
S žáky mám přátelské vztahy.					
Jako mladý začínající učitel mám u žáků důvěru (a tím se snáze předchází šikaně).					
Rodiče před žáky podporují má rozhodnutí.					
Komunikace s rodiči je ovlivněná nízkým věkem začínajícího učitele.					

Jaké mají zač. uč. zkušenosti s komunikací a spoluprací s ŠPP a ŠPZ?	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**0**
Vím, na koho se mohu v problematických situacích obrátit.						
Rozumím všem pojmům a doporučení z ŠPZ.						
Při zjištění, že metody a formy výuky nejsou pro žáka dostatečné, se obrátím na někoho pro radu.						
Kdykoliv jsem požádala někoho z ŠPP o radu, dostalo se mi pomoci.						

PŘÍLOHA Č. 2: OTÁZKY PRO ROZHOVOR

1. Jak byste reflektovala Vaši pregraduální přípravu?
2. Jaké byly vaše první zkušenosti v praxi?
3. Jaké byly Vaše první zkušenosti v komunikaci s rodiči?
4. Měl/a jste během prvních let asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala vaše komunikace, spolupráce?
5. Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Pokud ano, jakým způsobem probíhala spolupráce?
6. V situaci, kdy jste se potřeboval obrátit na poradnu, jak náročné pro Vás bylo specifikovat potřeby / problémy žáka?

PŘÍLOHA Č. 3: UKÁZKA REALIZOVANÉHO ROZHOVORU

1. Jak byste reflektovala Vaši pregraduální přípravu?

a) Na co se cítíte díky studiu na vysoké škole nejlépe připraven (odborná stránka)?

Během studia na vysoké škole (Pedagogická fakulta - Univerzita Karlova Praha, Učitelství pro 1. stupeň ZŠ) jsme měli myslím velmi dobře vedené oborové praxe, díky kterým jsme měli možnost vidět mnoho hodin vedených různými učiteli, a také jsme si mohly vyzkoušet samy učit několik hodin. Oborové didaktiky byly zaměřeny hlavně na předměty českého jazyka a matematiku, ostatním předmětům nebylo věnováno tolik pozornosti.

b) Co si myslíte o kvalitní přípravě budoucích učitelů, pokud je vzdělávají učitelé bez zkušeností?

Během studia na vysoké škole jsme se setkali s různými vyučujícími, někteří byli z praxe, někteří byli pouze odborníci ve svém oboru. Vždy mi ale dali mnohem více vyučující, kteří nějakou chvíli byli v běžné praxi školní třídy, a díky nim jsme se naučili mnohem lépe v hodinách reagovat na nastalé situace (improvizovat).

c) Jak moc a z jakého důvodu se ve svém vlastním zájmu zajímáte ohledně problémových či handicapovaných žáků.

Ve vlastním zájmu se moc nevzdělávám v oblasti handicapovaných žáků (žádného takového ve třídě nemám, takže nemám potřebu). Loni v lednu mi do 1. třídy přišel žák vykazující příznaky ADHD, takže jsem si hledala různé informace, navštěvovala webináře k tomuto tématu, abych ho do třídy dokázala lépe začlenit. Nyní jsem se ocitla v situaci, kdy mi do třídy

přišly děti ukrajinských uprchlíků, takže mám zase nové téma, ve kterém si chci dohledávat více informací.

2. Jaké byly Vaše první zkušenosti v praxi?

a) Jak jste zvládal/a administrativní činnost?

Před plným zapojením do praxe TU jsem na ZŠ působila dva roky na částečný úvazek, takže jsem se seznámila se systémem školy, programem Bakaláři, tematickými plány…. To mi velmi usnadnilo začátek práce jako TU.

b) Jaké byly první zkušenosti s přípravou a realizací plánu na hodinu?

Začínala jsem učit TV, které mě velmi baví, takže pro mě nebyly přípravy na hodinu náročné. Dále jsem také měla zkušenosti z vedení zájmových útvarů mimo školu, takže jsem hned ze začátku dovedla dobře odhadnout, jak dlouho budou jednotlivé činnosti trvat.

c) Jaké byly první zkušenosti s opravou písemek?

Opravovat písemky jsem začala až v roli TU, nicméně začala jsem učit hned v 1.třídě, takže jsem známkovala až od 2. pololetí. Nicméně se to nedá hodnotit jako moc náročné. Ve škole máme nastavená kritéria hodnocení třeba pro diktát, pololetní práce atd.

d) Požadovala po Vás škola výuku předmětu mimo Vaší aprobaci?

Neučím předměty mimo moji aprobaci. Několikrát se mi ale stalo, že jsem šla suplovat na 2. stupni, kde jsem dostala přípravu na hodinu, kterou jsem měl odučit.

e) Jak jste vnímal svůj vztah k žákům, kteří si Vás oblíbili? Spolupracovalo se s nimi během výuky lépe?

Snažím se ve své třídě neupřednostňovat některé z žáků. Chci mít hezký vztah se všemi a každého hodnotit podle jeho vlastního pokroku a schopností.

f) Bylo pro Vás náročné během začátků být důsledný? Pokud se to nepodařilo, jak jste to napravoval/a?

Nemyslím si, že bych nebyla důsledná. A kolikrát když jsem na něco třeba zapomněla, tak děti samy přišly a připomenuly mi to.

g) Co si myslíte o tom, že by čerstvý absolvent vysoké školy nastoupil ihned do role třídního učitele?

Myslím si, že to pro něj musí být velmi náročné. Já sama jsem ráda, že jsem se ve škole mohla dva roky postupně rozkoukat, seznámit s kolegy, vidět učit různé učitele….

h) Na jaké úrovni je spolupráce se staršími učiteli, do jaké míry jsou otevření novým nápadům a ochotni Vám napomáhat?

Na mé škole si nemohu vynachválit spolupráci se staršími kolegy. Některé kolegyně dokonce učily mě, když jsem byla na 1. stupni. Oni mi předávají cenné zkušenosti z dlouholeté praxe, já jim naopak často pomáhám s moderními věcmi (třeba jsem rychlejší v práci na PC, snažím se jim do hodin vnášet nové nápady na práci s pomůckami….)

3. Jaké byly Vaše první zkušenosti v komunikaci s rodiči?

a) Jak moc se cítíte být připraven na komunikaci s rodičem z vysoké školy?

Na téma komunikace s rodiči jsme se několikrát během studia na vysoké škole narazili, ale obvykle jsme dostali odpověď, že každý rodič je jiný a sami si musíme najít vlastní cestu. Během mého „rozkoukávání se na

škole“ jsem na komunikaci s rodiči téměř nenarazila. Před prvními třídními schůzkami s rodiči prvňáčků jsem byla docela nervózní, ale naštěstí mám bezproblémové rodiče, takže se mi s nimi komunikuje velmi dobře.

b) Pokud s Vámi spolupracují rodiče na vzdělávání a výchově žáka, v čem konkrétně vnímáte Vaší zásluhu?

Myslím si, že rodiče mojí třídy oceňují, že jsem mladá učitelka a mám k dětem hezký vztah. Rodiče se snažím zbytečně nezahlcovat zprávami, ale zároveň jim psát vždy vše podstatné. Velmi oceňují týdenní plány učiva, které jim zasílám. Jsou ochotní spolupracovat na nápadech, které přináším do třídy (např. 1) třídní knihovna – každý žák přinesl do školy jednu vlastní knihu z domova, abychom měli plnou knihovnu, ze které v hodinách využíváme knihy ke čtení. 2) třídní patron – plyšová sova, kterou má někdo z dětí na starost vždy týden a doma jí píšou deník zážitků.)

c) Pokud se během komunikace vyskytl konflikt, tak jaký, z jaké příčiny, jak jste ho řešil a co Vám pomohlo?

V loňském školním roce jsem řešila dodatečný odklad žákyně 1. třídy (tedy návrat do školky v průběhu 1.třídy). Rodiče na to nechtěli přistoupit, proto jsem domluvila společnou konzultaci rodičů a paní ředitelky. Následně rodiče s žákyní navštívili PPP, ale pro návrat do MŠ se nerozhodly. V červnu jsem neměla jinou možnost než nechat žákyni opakovat ročník, protože nezvládla základní výstupy 1. ročníku. Nyní je na ní vidět, že je v nové třídě velmi spokojená a velmi dobře zvládá tempo třídy.

4. Asistent pedagoga – Měl/a jste během prvních let asistenta pedagoga? Pokud ano, jak probíhala vaše komunikace, spolupráce?

Během mého prvního třídnictví v 1. třídě jsem měla dokonce dva asistenty pedagoga. S první asistentkou pedagoga jsem se ani nestihla moc poznat, protože hned v říjnu odešla na mateřskou dovolenou a následně jsme se třídou přešli na distanční výuku (neměla jsem zpočátku videohodiny). V lednu jsem dostala novou asistentku pedagoga, se kterou si velmi dobře rozumím. Úkoly, které jí zadám vždy bez problému splní. Žákům pomáhá sama od sebe, aniž bych ji musela nějak upozorňovat.

5. Byl Vám přidělen uvádějící učitel? Pokud ano, jakým způsobem probíhala spolupráce?

Když jsem se ve škole rozkoukávala, tak jsem uvádějícího učitele žádného neměla. Třídní učitelky tříd, kde jsem učila, mi ale vždy byly nápomocné (např. s potřebnou administrativou). Když jsem začala být třídním učitelem, na přípravě hodin jsem spolupracovala s kolegyní z paralelní třídy, se kterou se mi spolupracuje velmi dobře i nyní.

6. V situaci, kdy jste se potřeboval obrátit na poradnu, jak náročné pro Vás bylo specifikovat potřeby / problémy žáka?

První žákyni jsem do PPP posílala kvůli dodatečnému odkladu v 1. třídy. I přesto, že jsem byla nezkušená začínající učitelka, jsem velmi rychle poznala, že na školu není dostatečně vyzrálá. Když za mě suplovala ve třídě jiná zkušená učitelka, tak s mojí diagnostikou souhlasila.

Dále jsem posílala do PPP žáka, který vykazoval symptomy ADHD, kde jsem se nejprve poradila s výchovnou poradkyní ve škole.

Snažím se žáky neškatulkovat, ale když je znám už více, tak prostě vím, kdo jaký je a co zvládne.

a) Jaké jste měl/a zkušenosti s praxí se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ve třídě mám několik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.. Žák s projevy ADHD (ale není diagnostikovaný) nedokáže bez AP téměř vůbec pracovat, takže práce s ním v hodinách je velmi náročná. Dále mám žákyni s dyslexií, které velmi dobře zvládám individualizovat učivo podle jejích schopností. Nyní se učím začleňovat žáky s odlišným jazykem, kteří k nám přišli v rámci války na Ukrajině.

b) Pokud zjistíte, že máte ve třídě žáka s problémy, zkusíte problém vyřešit sám či se rovnou obrátíte na odborníka?

Problémové chování žáků se nejprve snažím řešit sama ve spolupráci s AP, následně se pak radím s kolegyní z paralelní třídy. Když ani to nepomůže, tak bych volala výchovnou poradkyni.

c) Pokud jste musel/a řešit během prvních 3 let praxe nějaký konflikt s žákem, čeho se týkal? Jak jste se u toho jako nezkušený začátečník cítil?

Ve třídě mám žáka, který nemá dobré sociální zázemí z rodiny a nemá tak vhodné chování ani ve škole. Tento žák v hodinách velmi vyrušuje, neustále odklání pozornost od práce, samostatně nechce pracovat, neplní domácí úkoly, a mnoho dalších věcí. V kolektivu není oblíbený, protože vykazuje známky agresivního chování ke spolužákům. Zpočátku jsem si říkala, že asi jsem špatná učitelka, když ho nedokážu srovnat, ale nyní vidím, že to moje chyba není. Má to prostě z rodiny, a když se nezmění přístup maminky, tak ani on jiný nebude. V hodinách se snažím hodnotit

žáky formativně, ale na tomto žákovi se mi velmi těžko hledá něco pozitivního, co by ho mohlo motivovat k lepšímu chování.