



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

Postoje žáků, rodičů a kolegů k začínajícím učitelům z pohledu začínajícího učitele

Vypracoval: Lucie Kudweisová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2024

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 dne 30. června 2024

Lucie Kudweisová

Poděkování

Děkuji své vedoucí práce za odborné vedení diplomové práce a za cenné rady i připomínky, které mi v průběhu psaní dávala. Zároveň děkuji svým respondentům, kteří mi věnovali svůj čas při vyplnění mého dotazníku a bez nichž by práce nemohla být napsána. Velké díky patří i mým nejbližším!

Abstrakt

Cílem diplomové práce je zjistit a porovnat postoj žáků, rodičů a kolegů k začínajícím učitelům z pohledu začínajících učitelů. S čím vším se může začínající učitel potkat ze strany svých kolegů, ale i žáků a rodičů. Teoretická část se odvíjí od stanoveného cíle. Jsou zde shrnuty základní informace týkající začínajících učitelů. Dále obsahuje kapitoly věnující se potřebám začínajícího učitele a jeho uvedení do praxe. V praktické části jsou shrnuty výsledky zjištěné pomocí dotazníkového šetření, které se soustředilo na obavy začínajícího učitele, práci s uvádějícím učitelem a dále postoje kolegů, žáků a rodičů k začínajícímu učiteli z pohledu začínajícího učitele.

Klíčová slova: začínající učitel; žák; kolega; rodič

Abstract

The aim of the thesis is to find out and compare the attitude of pupils, parents and colleagues towards beginning teachers from the point of view of beginning teachers. All of which a beginning teacher can encounter from his colleagues, as well as pupils and parents.

The theoretical part depends on the set goal. Basic information regarding beginning teachers is summarized here. It also contains chapters related to the needs of the beginning teacher and his introduction to practice.

The practical part summarizes the results obtained by means of a questionnaire survey, which focused on the concerns of the beginning teacher, work with the experienced tutor, and also the attitudes of colleagues, pupils and parents towards the beginning teacher from the beginning teacher's point of view.

Keywords: novice teacher; disciple; colleague; parent

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 VYMEZENÍ POJMU ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	9
1.1 Začínající učitel.....	10
1.2 Profesní vývoj začínajícího učitele	11
1.3 Kompetence začínajícího učitele.....	13
1.4 Začínající učitel v roli třídního učitele	14
2 UVEDENÍ DO PRAXE	17
2.1 Nástupní podmínky začínajících učitelů.....	17
2.2 Problematika uvádění začínajících učitelů do praxe	18
2.3 Obavy začínajících učitelů	19
2.4 Uvádějící učitel	20
2.5 Náplň práce uvádějícího učitele.....	21
3 PEDAGOGICKÝ SBOR	23
3.1 Učitelský sbor	23
3.2 Klima učitelského sboru	23
3.3 Začlenění začínajícího učitele do učitelského sboru	24
4 ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE	26
4.1 Odpovědnost a povinnosti zástupců dítěte	26
4.2 Práva zákonných zástupců dítěte	27
4.3 Vztah učitel rodič.....	28
4.4 Jak si rodiče získat ke spolupráci?	29
5 ŽÁK	32
5.1 Mladší školní věk.....	32
5.2 Typy osobností učitelů a jejich vliv na morální vývoj žáka	33
5.3 Vztah začínající učitel a žák	35

5.4	Závěr teoretické části	37
6	VÝZKUMNÁ ČÁST	39
6.1	Výzkumný záměr	39
6.2	Cíl výzkumného šetření.....	39
6.3	Charakteristika souboru respondentů	40
6.4	Profil dotazníku	40
6.5	Prezentace a analýza výsledků dotazníkového šetření	41
7	DISKUZE.....	59
	ZÁVĚR	65
	Seznam použitých zdrojů	68
	Seznam příloh	74

ÚVOD

Téměř každý člověk alespoň jednou za život zažije vstup do nového zaměstnání. Najednou se vyskytuje v neznámém prostředí, často se musí začlenit do kolektivu, naučit se chod v nové práci a mnoho nových podmínek a pravidel. Je pochopitelné, že člověk ze začátku cítí strach a nervozitu. Velmi specifický vstup do nového zaměstnání zažívají začínající učitelé. Jejich začátek v praxi se od ostatních zaměstnání může například lišit v tom, že začínající učitel hned od prvního dne své praxe může vykonávat skoro všechny povinnosti spojené s touto profesí. Již od začátku mohou být třídními učiteli, správci kabinetu, vést kroužky a další. Téma začínající učitel je tedy velmi lákavé, zajímavé a také plné otázek. Do dnešní doby se již uskutečnilo několik šetření týkajících se začínajících učitelů. Lze zkoumat mnoho aspektů, a proto si myslím, že toto téma ještě ani zdaleka není vyčerpané.

Téma práce jsem si vybrala i z toho důvodu, že jsem v této problematice sama částečně zainteresovaná, protože zanedlouho budu v roli začínající učitelky. Nejvíce mě zajímalo, jak začínající učitelé vnímají postoje osob, se kterými přicházejí do kontaktu, vůči nim. Osoby, se kterými začínající učitelé pracují, jsem rozdělila do třech skupin, a to do skupiny žáků, rodičů a kolegů.

V teoretické části jsem na začátku rozvedla samotné téma začínajícího učitele, jeho potřeby, obavy atd. Dále jsem se zaměřila na uvádějícího učitele, který se začínajícím učitelem úzce souvisí. Na to navazuje začlenění učitele do učitelského sboru, klima učitelského sboru a jak by mělo vedení školy začínajícího učitele uvést. Následně jsem popisovala vztah učitele a rodiče. Myslím si, že učitelé na 1. stupni základní školy mají specifický vztah s rodiči a trochu se liší od stupně druhého a následně pak i od střední školy. Téma mé diplomové práce jsem proto zúžila na začínající učitele na 1. stupni základní školy. Na konci teoretické části se text fokusuje na vztah mezi začínajícím učitelem a žáky. V teoretické části se objevují i tipy a rady, jak komunikovat s rodiči žáků, nebo jak si získat autoritu u žáků.

V praktické části diplomové práce jsou prezentovány výsledky dotazníkového šetření, které se zaměřuje na postoje žáků, kolegů a rodičů k začínajícímu učiteli z pohledu začínajícího učitele. Cílem diplomové práce proto není zjistit postoje všech třech skupin, které byly vypsány výše, ale jak dané postoje vnímají začínající učitelé. Beru na vědomí, že v takovém případě se ze stran začínajících učitelů může jednat pouze o domněnky, nebo nemusí na všechny situace nahlížet zcela objektivně, ale o to právě v mé diplomové práci jde. Mě zajímají právě pocity samotných začínajících učitelů a jejich povědomí o tom, jak je vnímá okolí. Prvotně nám jde pouze o to zjistit, jaké mají začínající učitelé pocity o tom, jaké postoje vůči nim zaujímají žáci, kolegové a rodiče, ale druhotně právě díky tomu zjistíme, v čem si nejsou začínající učitelé jisti, nebo v čem by případně potřebovali pomoci.

1 VYMEZENÍ POJMU ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Tato kapitola se věnuje samotné definici a charakteristice začínajícího učitele. Kapitola se zaměřuje především na začínající učitele prvního stupně základní školy. Vymezení pojmu začínající učitel není jednoduché, proto je v kapitole ukázáno i více názorů na danou definici. Dále kapitola popisuje profesní vývoj začínajícího učitele. Ohraničuje jeho začátek a popisuje následný průběh tohoto vývoje.

Před samotným zaměřením se na jednu skupinu učitelů, to tedy na začínající učitele, by mělo být zmíněno, že je mnoho modelů a rozdělení učitelů. Učitelé se mění v průběhu své praxe a prochází si různými fázemi. Rozdělení se mohou lišit například podle odpracované délky praxe, nebo jiných faktorů rozdělení (Vítečková, 2018). Pro ukázkou zde nastíníme jeden z modelů vývoje kompetentnosti, který předpokládá, že jeden z hlavních pilířů vývoje učitele je růst jeho flexibility a schopnost reagování na různé situace. Tím se učitel formuje a rozvíjí své dovednosti skrze výuku a praxi. Model můžeme pojmenovat jako tzv. obecný etapový model dle Dreyfus a Dreyfus (1986, in Lucas, 2011). Jako první stupeň popisuje začínajícího učitele (novice). Ten je většinou charakteristický tím, že se řídí pouze základními pravidly a zatím nemá schopnost improvizace v konkrétních situacích. Začínající učitel se po nějaké době může stát pokročilým začátečníkem (advanced beginner) a následně se může propracovat až na stupeň, který se nazývá učitel kompetentní a schopný (competent). Dalšího stupně již bohužel nemusí dosáhnout každý učitel, to je učitel schopný a zdatný (proficient). Jedná se o zkušeného profesionálního učitele, jež se umí zaměřit na své žáky a dokáže pohotově a intuitivně zareagovat v pedagogických situacích. Část učitelů se následně dostává do poslední fáze vývoje, který popisuje tento model, a to je učitel expert. Takový učitel pracuje intuitivně, nemusí používat naučená pravidla či postupy. Má jasnou představu o svých možnostech. Je schopen umět události nejen řešit, ale dokonce je umět do jisté míry i předvídat (Lucas, 2011).

1.1 Začínající učitel

Pokud bychom chtěli přesně vymežit definici začínající učitel, musíme brát v potaz několik důležitých aspektů, ze kterého úhlu pohledu chceme na začínajícího učitele nahlížet. Dle Vítečkové (2018) je zohledněn například aspekt legislativní, kde musíme přihlížet nejen k zákonu práce, ale i zákonu o pedagogických pracovnících, dále aspekt pedagogicko-psychologický, kdy začínající učitel prochází přizpůsobovací fází, zjišťuje své potřeby a problémy, a nakonec aspekt manažersko-organizační, kdy se přizpůsobovací fáze soustřeďuje na nového učitele ve škole jako organizaci.

Jako samotnou definici začínajícího učitele je těžké přesně vymežit, protože často vede k polemizování vzhledem k jeho praxi. Konkrétní příklad je uveden v Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003, s. 377). Definice začínajícího učitele zní následovně: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.“

Mnozí by mohli s touto definicí bez obtíží souhlasit, nelze se ji však ve všech případech držet. Jak stojí v této definici, tak i v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, pokud jde o definování učitele, je zde vymezen požadavek na jeho vysokoškolské vzdělání. V dnešní době se v praxi stále častěji vyskytují studenti pedagogických škol, kteří vyučují minimálně na poloviční úvazek. Nemají tedy ještě v té době dosažené patřičné vzdělání, ale již bychom je za začínající učitele měli považovat. Především díky tomu, že se pohybují ve své budoucí profesi a až na pár výjimek se setkávají se všemi povinnostmi svého budoucího povolání. Dle názoru Vítečkové (2018) bychom se mohli spolehlivě řídit jen druhou částí definice, kde se hovoří o začínajícím učiteli, jako o tom, kdo je na začátku své kariéry.

Další problematickou částí definice je, jak dlouho lze považovat učitele za začínajícího. Jednoznačné časové vymezení opět nelze přesně určit, protože zde musíme brát v potaz typ školy, druh aprobace učitele, výši úvazku a další. Někde se můžeme setkat se stanovenou délkou pěti let, ale například podle

Hubermanova modelu (Huberman et al., 1993) se uvádí první tři roky jako období objevování a následující tři roky jako období stabilizace. Pedagogický slovník vymezuje takzvané období „začátečnictví“ na délku pěti let. Zmiňuje ovšem, že přesné časové vymezení nelze zcela jasně určit, díky faktorům, které byly uvedené výše (Průcha et al., 2003). Jelikož se výzkum zaměřuje na začínající učitele 1. stupně základní školy, považujeme za nejlepší možnost, kdy je stanovená délka pěti let. Pedagog 1. stupně učí první až pátou třídu, takže za začínajícího učitele by se měl považovat do té doby, dokud nebude mít zkušenost alespoň jeden rok v každém ročníku.

Závěrem této kapitoly uvádím definici, kterou bychom mohli popsat jako nejlépe přesnou: „Začínající učitel je učitel v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí“ (Vítečková, 2018, s. 27).

1.2 Profesní vývoj začínajícího učitele

Profesní vývoj je proces, kdy se z mladého člověka stane učitel. Mnozí si mohou na tuto problematiku snadno odpovědět tvrzením, že z daného jedince se stává učitel, když vystuduje příslušné vzdělání k této profesi. Ovšem mnoho odborníků se shodne na tom, že proces stávání se učitelem je složitý a dlouhodobý. Jeho počátek můžeme datovat od začátku studia pedagogické fakulty a následným vstupem do praxe (Juklová, 2013). Při tomto vývoji je důležité zohlednit pedagogické i psychologické aspekty (Lukas, 2007). Učitel si během své praxe prochází určitými fázemi profesního vývoje. Pokud se zaměříme na fázi, ve které se nachází začínající učitel, jde především o období, kde se učitel soustředí sám na sebe a snaží se správně uchopit svou novou roli. Bojuje se svými pochybnostmi, jako například zda bude přijat kolegy, či jestli ho budou žáci respektovat (Vítečková, 2018). Modely a fáze vývoje byly několikrát zmapovány. Nejvíce zkoumanou fází je první rok učitele v praxi (Lukas, 2011). Lukas (2011)

zmiňuje několik druhů pojetí tohoto procesu. Například odkazuje na Fesslera (1995, in Lukas, 2011) a Hubermana (1995, in Lukas, 2011), kteří se zaměřují spíše na pedagogické pojetí této problematiky, nebo v opačném případě psychologické pojetí, která vychází z obecnějších vývojových fází jedince (Oja, 1990).

Velmi jasný model, který bychom zařadili k užším pedagogickým přístupům (Lukas, 2011), odkazuje na Guskey (2002, in Lukas, 2011), který vytyčuje tři základní cíle programů profesního vývoje učitele. Ohraničuje ho změnami, kterých je žádoucí dosáhnout. Jedná se o změnu učitelových praktik ve třídě, změnu jeho názorů a postojů, a nakonec změnu (zlepšení) žákovských výsledků.

Na druhou stranu k užším psychologickým pojetím učitelova vývoje můžeme uvést etapy vývoje učitele z hlediska jeho ega (Juklová, 2013). Juklová (2013) se opírá o Loevingerovou (1976, in Juklová, 2013). V průběhu učitelova růstu se vyvíjí učitelovo Já a nastávají změny například ve způsobu jednání a zaměření jeho aktivit. Juklová (2013) zobrazuje čtyři stádia, kterými může učitel v průběhu jeho kariéry projít: Sebeochraňující stadium (self-protective) představuje učitele, který nemá pod kontrolou vlastní emoce ve vztazích s žáky, je impulzivní a převážně se soustředí na sebe. Tím je jeho ego nestabilní a je nuceno se bránit. Konformní fáze charakterizuje učitele, jehož hlavním cílem je žákům pomáhat. Přeje si vyvolat v žácích pozitivní odezvu. Pokud je zpětná vazba žáků neutrální nebo negativní, je učitel frustrován. Fáze spolehlivosti a zaměřenosti (conscientious stage) je typická hlavně tím, že se v ní učitel snaží zaměřit na úspěšnost, výkonnost a snahu plnit dlouhodobé cíle, ve vztahu k profesi. Pokud se učiteli daří, má to vliv na jeho další vývoj, pokud nastává selhání může to vést opět k frustraci a emoční vyčerpanosti.

Autonomní fáze nastává ve chvíli, kdy dochází u učitele k růstu tolerance vůči neslučitelnosti některých požadavků okolí učitele a jeho vlastních potřeb. Získává schopnost lépe vnímat širší sociální souvislosti výchovy a vzdělávání a zasazovat je do vlastních možností a omezení (Juklová, 2013).

Během let budování profesní kariéry učitelé často získávají větší pocit sebedůvěry v případě svého přesvědčení, co učí a jak to učí, co předávají žákům a jaké metody při tom používají. Na začátku praxe učitelské profese sehrává ve velké míře názorově a hodnotově stimulující význam osobních zkušeností, postojů kolegů,

přístupu vedení školy a zpětných reakcí třídy. Tudiž na začátku své kariéry potřebuje začínající učitel oporu, aby se mohl následně posouvat v dalších fázích svého profesního vývoje (Sekot, 2009).

1.3 Kompetence začínajícího učitele

Profesní kompetence začínajícího učitele můžeme popsat jako soubor vlastností, schopností a praktických i teoretických dovedností, které by měl mít každý, kdo chce vykonávat učitelskou profesi (Vašutová, 2004). Janík a kol. (2017) definují důležité kompetence, které si začínající učitel vytváří v přípravném období a které jsou klíčové pro efektivní vykonávání učitelské profese, následovně:

- kompetence pro osobní rozvoj: odborné vědomosti a dovednosti, sebereflexe a sebevzdělávání;

- kompetence pro zlepšování vlastní pedagogické činnosti: organizace výuky, motivaci k učení, vytváření příznivého klimatu, hodnocení učení žáků, sebereflexe vlastní výuky a odhodlání se zlepšovat;

- kompetence pro progresivní zapojení do spolupráce a účast na rozvoji školy: vzájemná spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, interakce a spolupráce s rodiči, komunikace a kooperace s partnery školy (Janík et al., 2017). To znamená, že ačkoli se samotné vymezení profesních kompetencí různí, většina autorů se shodne na tom, že kompetence můžeme rozdělit do několika sekcí. Jako uvádí například Kubrický (2015), který rozděluje profesní kompetence do následujících složek:

1. odborné (znalostní) kompetence;
2. sociální kompetence;
3. osobnostní kompetence;
4. metodické kompetence.

Jak už název odpovídá, odborné kompetence zahrnují znalost daných předmětů a zároveň schopnost hodnotit odborné znalosti. Sociální kompetence pokrývají schopnost spolupráce a týmové myšlení, schopnost řešit konflikty a problémové situace, empatii, komunikativnost, která zahrnuje nejen komunikaci se žáky, ale i

s rodiči, ostatními učiteli a s vedením školy. Součástí osobnostních kompetencí je schopnost sebereflexe, být přizpůsobivý situaci, schopnost učit se a vyvíjet a také schopnost být do jisté míry i sám sobě manažerem. A v neposlední řadě zmíníme metodické kompetence, které obsahují schopnost umět si nastavit cíle a myslet na ně v souvislosti plánování, umět postupovat systematicky, myslet v souvislostech, umět odhalit problémové oblasti, následně podle nich umět přidávat nové informace a umět strukturovat dané informace (Kubrický, 2015). Výše uvedené rozdělení není jednoznačné. Spousta autorů se neshodne na jednoznačném rozdělení profesních kompetencí učitele. Nezvalová (2003) popisuje kompetence v rozdělení na tři skupiny, Vašutová (2004) vymezuje rozdělení kompetencí na sedm skupin a Aggarwal (2014) ilustruje rozdělení kompetencí dokonce do deseti skupin. Stěžejní je, že učitel na 1. stupni ZŠ má široké spektrum kompetencí, které musí ovládat, aby byla jeho výuka co nejefektivnější. Začínající učitel by na to měl myslet a měl by mít snahu se zlepšovat ve své kariéře a umět se učit a posouvat po celou dobu vykonávání této profese. Pokud dosáhne těchto nelehce dosažitelných cílů, stane se ve své profesi expertem, jinak řečeno odborníkem na učení, výchovu a vyučování (Kratochvílová et al., 2015).

1.4 Začínající učitel v roli třídního učitele

Jak již bylo zmíněno výše. Začínající učitel na 1. stupni má velkou pravděpodobnost na to, že se stane již na začátku své profesní dráhy zároveň i třídním učitelem, což s sebou nese další povinnosti a zodpovědnost (Vítečková, 2018). Dle přesného vymezení, kdo vlastně je třídní učitel se můžeme opět opřít o definici v pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2003), který popisuje třídního učitele jako pedagoga, jež organizačně a výchovně vede kolektiv žáků dané třídy. Má na starost komunikaci s rodiči žáků v jeho třídě. Odpovídá za souhrn výchovné a vzdělávací činnosti učitelů, kteří v dané třídě vyučují. Spravuje administrativu své třídy a vede její pedagogickou dokumentaci (Průcha et al., 2003). Role

třídního učitele má již dlouhou historii, kdy jeho úlohu popsal například Jan Ámos Komenský. Ve svém díle *Velká didaktika* zmiňuje, že třídní učitel má řídit třídu, podobně jako jedno slunce osvětluje, zahřívá a zavlažuje zemi a zachovává týž pořádek, jaký dnes, takový zítra (Hermonochová, 2009). Ve školském systému nejsou přesně dopodrobna popsány všechny činnosti, které musí třídní učitel plnit. Jmenovitě je uváděno následovně:

- přihlížení k rozvoji jednotlivých žáků i třídnímu kolektivu jako celku;
- vybudovat blízký a důvěrný kontakt s žáky dané třídy, který je založený na ochotě k vzájemné spolupráci;
- kladný vztah k žákům;
- snaha a podpora individuality každého žáka;
- neustálá podpora a snaha o rozvoj aktivity, iniciativy, nezávislosti a kreativity u žáků;
- zapojení rodiny žáka a komunikace s ní. (Hermonochová, 2009)

Začínající učitel na 1. stupni během svého adaptačního období se zároveň musí stát v roli třídního učitele jakýmsi styčným bodem, jež je mezi rodinou, širší veřejností, žáky a vedením školy (Hermonochová, 2009). Třídní učitel by měl jevit mnohem důkladnější zájem o žáky v dané třídě než ostatní pedagogové, kteří ve třídě vyučují. Měl by znát žáky své třídy z hlediska jejich postavení ve třídě, jejich motivace k učení, jejich osobnostní rysy, koníčky, vztahy v rodině, zdravotní stav a spoustu dalších informací. Zároveň si musí být vědom skutečnosti, že je jeden z hlavních tvůrců klimatu v dané třídě (Podlahová, 2007). Pokud bychom se na roli třídního učitele chtěli podívat jiným úhlem pohledu, Hermonochová (2009) sepsala, čeho si žáci cení na svém třídním učiteli nejvíce. Vycházela z výpovědí studentů pedagogiky, kteří zavzpomínali na svoje bývalé třídní učitele. Mezi oceňované vlastnosti patřilo například pochopení, lidskost, společné trávení volného času, snaha pomoci. Dále žáci uváděli, že velmi cenili, když měli pocit, že se jejich třídní učitel za ně vždy postavil, neházel všechny do „jednoho pytle“ a nekritizoval žáky před ostatními (Hermonochová, 2009). Začínající učitelé by měli mít na vědomí, že jako třídní učitelé se stávají výchovnými subjekty, kteří disponují mocí značně ovlivnit duševní, sociální a tělesný vývoj žáků ve třídě. Jsou obhájci práv žáků ve své třídě a zároveň tzv. „dveřníkem“ rodičů do školního

prostředí. Tato role je velmi těžká a je dobré ji nebrat na lehkou váhu. Často proto začínajícímu učiteli pomáhá s rolí třídního učitele jejich uvádějící učitel (Čapek, 2013).

2 UVEDENÍ DO PRAXE

V této kapitole jsou shrnuté podmínky začínajících učitelů při nástupu do praxe. Dále jak by mělo probíhat uvádění do praxe a problematiku tohoto procesu. Osvětlení termínu uvádějící učitel a jeho náplň práce.

2.1 Nástupní podmínky začínajících učitelů

Dle Šimoníka (2013) mladí lidé, kteří dokončili vysokoškolské studium a nastupují do pracovního procesu, často čelí změnám zejména v ekonomických a sociálních podmínkách. Tato situace neovlivňuje pouze nové učitele, ale i další absolventy vysokých škol, kteří se na začátku své profesní dráhy potýkají s různými rodinnými, finančními a bytovými problémy.

Bohužel mnoho začínajících učitelů během svého počátečního působení ve školství zvažuje, zda vůbec zůstat v této profesi. Zejména učitelé se specializací často opouštějí učitelskou práci a hledají zaměstnání v jiných oblastech, kde mohou mít lepší platové podmínky (Hronová, 2020). Platové ohodnocení začínajících učitelů je poměrně nízké. To je jeden z hlavních důvodů, proč je nedostatek učitelů a proč se většina vystudovaných učitelů uchyluje k jinému zaměstnání (Vašutová, 2004).

Dále dle Šimoníka (2013) mají začínající učitelé problémy, když nepracují ve škole, která je v okolí jejich bydliště. Protože vazby mezi učitelovou prací ve škole a například sociálním, kulturním, přírodním a ekonomickým prostředím je mnohem důležitější než u jiných zaměstnání. Znalost obce, přírody kolem ní, památek, je jeden z důležitých faktorů sblížením se s žáky a následnému úspěšnému výchovnému působení.

Další podmínky se odvíjejí zejména od výše pracovního úvazku a skladbou předmětů, které začínající učitel dostane přidělené. Někdy se může stát, že učitel musí učit i neaprobované předměty, to jsou předměty, na které učitel nemá

oficiální vzdělání nebo kvalifikaci. Díky tomu v učiteli roste míra nejistoty, stresu a nedostatku sebevědomí, což má negativní důsledky (Šimoník, 2013). Velmi shodné nástupní podmínky, které ovlivňují začínající učitele popisuje i Podlahová (2004), která jmenuje například finanční ohodnocení, společenskou prestiž, složení úvazku, dojíždění do zaměstnání, povinnosti mimo vyučování (třídnictví, organizace kroužků a soutěží, správa kabinetů), doba přípravy na vyučování a příprava pomůcek.

Dále můžeme zmínit názor Vítečkové (2018), která konstatuje, že samozřejmě pro každého je nástup do nového zaměstnání těžké období. Nutno brát v potaz, že pedagogové jsou hned vloženi do výchovně-vzdělávacího procesu. Hned od začátku se učitel účastní nečekaných situací, na které musí jako pedagog umět rychle a pohotově reagovat. Na začínajícího učitele je již od úplného začátku jeho profesní praxe vyvíjeno očekávání, že přebírá za svou přípravu, řízení třídy a celého výchovně-vzdělávacího procesu plnou odpovědnost. Zároveň může být začínající učitel od prvního roku také třídním učitelem, organizátorem kroužků, správcem kabinetu, organizátorem akcí apod. Je tedy samozřejmé, že pro začínajícího učitele, který byl do té doby spíše jen studentem setkávající se s mnoha věcmi spíše jen teoreticky, jsou první roky praxe velkým stresovým obdobím. Proto o tom, zda začínající učitel setrvá ve své profesi, či odejde může rozhodnout například přístup uvádějícího učitele, ředitele školy a školní prostředí.

První tři roky praxe jsou tedy pro učitele zlomovým okamžikem. Nejen v rámci adaptace na nové prostředí, ale také v souvislosti rozhodování, zda nadále zůstanou v této profesi, či svou kariéru povedou jiným směrem než ve školství. (Šimoník, 2009).

2.2 Problematika uvádění začínajících učitelů do praxe

Hned při vstupu do praxe se začínající učitel seznamuje a začleňuje do nového pracovního týmu. Tento kolektiv nejen že je rozdílný profesní strukturou, ale i věkovou, na rozdíl od struktury, ve které se pohyboval během svého studia na

vysoké škole (Bochníček et al., 2013). Pomoc začínajícímu učiteli je dlouhodobý a stálý cíl. Neměl by být jen cílem uvádějícího učitele, ale i ostatních pedagogů ve sboru a také i vedení školy. V České republice jsou již vzdělávací programy (uváděno níže), které se zaměřují na vzdělávání koordinátorů, poradců, ale i mentorů (Lazarová, 2010).

2.3 Obavy začínajících učitelů

Když je člověk v novém prostředí, setkává se s novými věcmi, má vždy jisté obavy. Začínající učitel přichází do své první práce určitě s nadšením a sny, které chce realizovat. Zároveň má ale obavy z nejrůznějších situací, například zda je na svou práci dostatečně připravený a jestli unese takovou tíhu zodpovědnosti, kterou učitelská profese obnáší. V této kapitole se zaměříme na nejčastější obavy, které doprovázejí při nástupu do praxe téměř každého začínajícího učitele.

Kromě některých výjimek v řadách začínajících učitelů, skoro všichni mají obavy a všichni mají nějaké nedostatky (Vítečková, 2018).

Vašutová (2007) pokládala studentům učitelství otázku: „Čeho se nejvíce obáváte ve své budoucí profesi?“

Následující seznam jsou nejčastější odpovědi studentů:

Obávám se že,

- nebudu schopen umět navázat kontakt a vzájemnou interakci se žáky;
- se mi nepodaří probrat veškerou látku v hodině (45 minut);
- nebudu si umět poradit v nestandardních školních situacích;
- budu mít problém posoudit výkon žáka objektivně;
- ve škole nebudou akceptovat mé inovativní přístupy, které jsem se naučil/a na vysoké škole;
- si nezískám dostatečný respekt svých kolegů v učitelském sboru;
- nebudu mít respekt u žáků a jejich rodičů;
- žáci nebudou dávat během mých hodin pozor;
- žáci nebudou plnit přidělené úkoly;
- žáci nepochopí učivo a nepřinesou si z hodiny žádné nové poznatky;

- žáci mi budou klást nepříjemné otázky a tím mě zaskočí;
- žáci budou během mého vyučování neukáznění.

Pokud bych zobecnila tento seznam, mohu se řídit i výzkumy dalších odborníků (Šimoník, 1995; Vítečková & Gadušová, 2014), kde za výsledek lze považovat, že začínající učitelé se cítí být připraveni na svou pedagogickou praxi především v oblasti teoretické. Nevyjadřují obavy z nedostatku znalostí ve svých oborech, ale spíše z toho, že nebudou schopni efektivně předat své znalosti žákům, a proto mají větší obavy z didaktické stránky výuky.

Další odvětví, jež také můžeme porovnat se seznamem, je pocit malé úrovně připravenosti začínajících učitelů v otázce řešení kázeňských problémů, práce s neprospívajícími žáky, udržení pozornosti žáků či práce se vzdělávacími dokumenty (Šimoník, 1994; Vítečková & Gadušová, 2014).

2.4 Uvádějící učitel

Uvádějícího učitele bychom mohli ve zkratce popsat jako zkušeného kolegu, který je začínajícímu kolegovi nápomocný především v prvním roce jeho praxe. Měl by zastávat roli rádce, pomocníka, ale do jisté míry i ochránce (Vítová, 2023).

V České republice dlouho nebylo pravidlem, aby začínajícímu učiteli v jeho období adaptace byl přidělen uvádějící učitel. Avšak 7. 6. 2023 podepsal prezident ČR novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Několik změn byly účinné již od 1. 9. 2023. Změna, která se týká této kapitoly však nabyla platnost až 1. 1. 2024. Týká se především ředitelů školy, kteří jsou povinni od tohoto datumu poskytnou začínajícímu učiteli uvádějícího učitele po dobu jeho adaptačního období (MŠMT, 2023).

Pokud bychom zabrousili do historie uvádějících učitelů, tak tento termín byl zaveden v roce 1977. Vyhláškou, která zavedla uvádějící učitele a proces uvádění, vydalo tehdejší Ministerstvo školství České socialistické republiky.

Při popisu definice uvádějícího učitele se můžeme znovu opírat o pedagogický slovník, kde uvádějícího učitele popisují následovně: „Zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské praxe. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnání činností, týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi, souvisejícími s fungováním školy.“ (Průcha et al.,2003, s. 267)

2.5 Náplň práce uvádějícího učitele

Uvádějící učitel musí zvládat řadu činností, kterými bude pomáhat svému začínajícímu kolegovi. Kromě profesních zkušeností, kterými by ho mohl inspirovat, může využít seznam činností podle Podlahové (2004):

- Seznámení s provozem školy

Začínajícího učitele je potřeba seznámit s areálem školy. Tím můžeme rozumět například potřebné informace o knihovně, kabinetech, odborných učebnách, aulách, možnostech využití sportovních či kulturních míst ve výuce, které daná škola nabízí. Dále sem můžeme zařadit i administrativu školy a její školní řád. Začínajícího učitele je i potřeba seznámit s akcemi pořádanými v rámci školy. A v neposlední řadě by měl být učitel upozorněn na povinnosti při dozorech, jak v areálu školy, nebo mimo areál, což může být například exkurze nebo výlet.

- Pomoc při přípravě a realizaci výuky

Mezi nejčastější obavy začínajících učitelů patří nedostatečná ukázněnost žáků a kázeňské problémy viz výše. Proto by se uvádějící učitel měl podělit i o své zkušenosti z tohoto okruhu. Dalším okruhem, s čím by měl uvádějící učitel pomoci je například práce s kurikulárními dokumenty, nezapomenout upozornit na vhodné začleňování klíčových kompetencí a průřezových témat do výuky. Nakonec bychom mohli zmínit úpravu vlastní přípravy na vyučování a vedení k sebereflexi.

- Asistence při budování pozitivních vztahů s rodiči žáků

Začínající učitel by měl být seznámen s určitými druhy komunikace se zákonnými zástupci, které daná škola používá. V dnešní inkluzivní době by měl být učitel

připraven na komunikaci nejen s rodiči problémových žáků, ale i žáků se speciálními potřebami, žáků se zdravotním znevýhodněním, s rodiči nadaných žáků a v neposlední řadě s rodiči dětí cizinců.

- Představení práce třídního učitele a výchovných metod školy

Jako začínající učitel na 1. stupni základní školy je více než jisté, že bude zároveň třídní učitel, což obnáší další práci navíc, se kterou by měl uvádějící učitel začínajícího kolegu seznámit. Zahrnuje se do toho práce s administrativou, vedení třídního kolektivu a užší spolupráce se zákonnými zástupci žáků. Začínající pedagog by měl být dále seznámen s možnostmi spolupráce s dalšími odbornými pracovníky školy, jako například s výchovným poradcem, školním psychologem nebo speciálním pedagogem.

- Přehled a informace o dalších aspektech práce a chodu školy

Začínající učitel jistě ocení, když se s ním uvádějící učitel podělí o problematiku veřejného a společenského života v dané lokalitě, která se pojí na informace týkajících se ekonomického a finančního provozu školy. Navíc by měl uvádějící učitel svému svěřenci nabídnout možnost účasti na vhodných školeních a kurzech, které škola podporuje, a které mu pomohou dál rozvíjet svou učitelskou profesi.

Není to zcela vše, co by mohl uvádějící učitel nabídnout, ale Podlahová (2004) vytyčila ty nejzásadnější činnosti. Díky tomu si můžeme uvědomit, jak náročná práce uvádějícího učitele je. Jako podporu nabízí Národní pedagogický institut České republiky vzdělávací programy, jejichž cílem je osvětlit zásady práce uvádějícího učitele. Jak mohou svým začínajícím kolegům nabídnout pomocnou ruku, inspiraci a podporu. A dále základní informace o průběhu adaptačního období, jeho význam a jak může být stěžejní například pro začlenění začínajícího učitele do pedagogického sboru (Národní pedagogický institut České republiky, 2023).

3 PEDAGOGICKÝ SBOR

V této kapitole bude v první řadě vysvětlen rozdíl mezi pedagogickým a učitelským sborem. Následně se zaměříme i na klima učitelského sboru a jak značně může ovlivňovat celkové klima školy. Ke konci kapitoly je zmíněno, jakým způsobem by měl být začínající učitel přiveden do nového prostředí a jak ho uvést mezi kolegy. Kapitola v sobě nese tipy a rady, které by měly vést ke správnému začlenění do kolektivu.

Pedagogický sbor můžeme popsat jako kolektiv všech zaměstnanců školy, kteří mají na starosti výchovně-vzdělávací proces s žáky. Jinak řečeno, jedná se o skupinu pedagogických pracovníků školní organizace. Nesmíme zapomínat na to, že součástí pedagogického sboru je i vedení školy, vychovatelé, asistenti a další výchovný personál školy (Urbánek, 2018). Pokud bychom chtěli i jiný druh definice, můžeme se opřít o zákonné vymezení pedagogického pracovníka zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a jeho novely.

3.1 Učitelský sbor

Učitelský sbor je součástí pedagogického sboru. Avšak na rozdíl od pedagogického sboru je učitelský sbor relativně izolovaný, personálně semknutější i pracovně homogennějším celkem. Je však možné, že učitelský sbor ve srovnání s jinými školními subsystemy má mnohem větší potenciál ovlivňovat a měnit celkové klima školy (Urbánek, 2006).

3.2 Klima učitelského sboru

Klima učitelského sboru se zabývá měřením sociálního klimatu učitelského sboru a interakcí pedagogů na pracovišti a ve výchovně vzdělávacím procesu. Charakteristiky klimatu učitelského sboru jsou v kontextu ke klimatu celé školy

považovány za primární a dílem i určující (Jírovec, 2017). Výzkum klimatu učitelského sboru může podat spolehlivější obraz klimatu učitelského sboru i školy. Obecně lze říci, že pokud se představy fungování školy na straně učitelského sboru i na straně školy shodují a takto jsou i v praxi realizovány, klima učitelského sboru je pozitivní (Lebeda et al., 2021). Výzkum klimatu učitelského sboru má vysoké výzkumné nároky a spojuje kvantitativní a kvalitativní přístup (Urbánek et al., 2021).

Pozitivní klima učitelského sboru, které se projevuje pozitivními vztahy mezi kolegy a vedením školy a zároveň vzájemnou zpětnou vazbou, má kladné důsledky, jako je snižující se riziko syndromu vyhoření a zvyšující se pracovní spokojenost (Johnson et al., 2011). Podle zjištění jsou negativní vztahy v učitelském sboru jeden z hlavních příčin stresu učitelů. Učitel, který cítí ve svém učitelském sboru podporu, pocit porozumění a pocit jistoty, že se na své kolegy může spolehnout, zároveň pocituje menší míru stresu a celý učitelský sbor tak může společně dosahovat svých stanovených cílů (Jírovec, 2017).

3.3 Začlenění začínajícího učitele do učitelského sboru

Začlenění začínajícího učitele do učitelského sboru je velmi důležitý proces, který může značně ovlivnit úspěch v jeho kariéře, ale také i zlepšit kvalitu vzdělávání pro žáky. Ještě před samotným nástupem nového pracovníka na pracoviště, by mělo vedení školy informovat budoucí kolegy o jeho nástupu. Učitelský sbor by měl být předem seznámen s tím, kam bude začínající učitel zařazen a jakou má aprobaci. Začínající kolega by měl být při svém nástupu představen všem, s nimiž bude spolupracovat. Je přínosné začínajícího učitele seznámit nejen s kolegy učiteli, ale také i se správními zaměstnanci. Zkrátka s pracovníky, se kterými bude v kontaktu (Mezerová, 2011). Zpočátku naprostá většina začínajících učitelů potřebuje pomoc od svých nových kolegů. Učitelský sbor by měl umět svému novému kolegovi pomoci. Vzdělávat žáky je náročný, důležitý, a hlavně společenský úkol. Není to záležitost pouze jednotlivce, ale je to společný cíl všech učitelů na škole. Proto by si měli učitelé na škole vzájemně pomáhat, aby se všem

práce dařila (Šimoník, 2013). Spilková a kol. (2019) své příručky *Začínající učitel* zmiňují, že začínající kolega vždy ocení, když mu bude na začátek jeho adaptačního období přidělen mentor. Ten bude plnit funkci jako uvádějící učitel, zároveň pomůže svému začínajícímu kolegovi se lépe seznámit s učitelským sborem a tím i zvýší šanci na jeho lepší začlenění do kolektivu. V příručce jsou napsané komentáře přímo od pedagogů, kteří mentora měli. Příklad z jejich postřehů můžeme zmínit například, že se před kolegou nebáli přiznat chybu nebo nejistotu, dále pocit, že ostatní učitelé trápí podobné věci, a nakonec že díky mentorovi zjistili, jací chtějí být učitelé, na co se zaměřit a že nedokonalost je normální.

4 ZÁKONNÝ ZÁSTUPCE

Na začátku této kapitoly je uvedena stručná definice toho, kdo je zákonný zástupce. Navazuje na to odpovědnost a povinnosti, které musí zákonní zástupci splňovat, především v návaznosti na školu. Na toto téma plynule navazují také práva zákonných zástupců, které mají ve vztahu ke škole. Dále se zabýváme samotným vztahem mezi učitelem a rodiči. Do jaké míry tento vztah ovlivňuje dítě a jeho vzdělávání. Jak na pozitivním vztahu pracovat a níže jsou vypsány i typy pro začínající učitele, jakými kroky může začínající učitel docílit toho, aby s ním rodič navázal vzájemnou spolupráci.

Zákonný zástupce je osoba, která má povinnost zastupovat osobu, jež není schopna rozhodovat o sobě podle zákona, tedy není svéprávná. Nejběžnějším příkladem zákonného zástupce je rodič, který má právní povinnost zastupovat své nezletilé dítě. Zákonný zástupce má povinnost zastupovat nezletilého, dokud nedovrší zletilosti, tedy věku 18 let a tím získá svou plnou svéprávnost. Dále za zákonného zástupce lze považovat osobu, která si osvojila nezletilého. Zákonný zástupce tudíž nemusí být vždy jen rodič dítěte (Ministerstvo spravedlnosti, 2020). Ale v této práci polemizování o zákonném zástupci není hlavním tématem, proto bych se chtěla věnovat pouze postojům rodičů k začínajícím učitelům. Je to i z důvodu, že rodiče jsou nejčastějšími zákonnými zástupci dítěte.

4.1 Odpovědnost a povinnosti zástupců dítěte

Ještě, než se zaměříme na samotný vztah mezi učitelem a zákonným zástupcem, je dobré si ujasnit některé z následujících povinností, které by měl zákonný zástupce plnit. Protože se zaměřujeme především na prostředí školy, můžeme se opírat o ustanovení školského zákona. V první řadě bych chtěla zmínit povinnost zajištění vzdělání. To znamená, že zákonní zástupci mají povinnost zajistit svému dítěti přístup ke vzdělání, který odpovídá jeho věku a schopnostem. Dále mají povinnost posílat dítě do školy. Tato povinnost se vztahuje jen na povinnou školní

docházku, která je v České republice ustanovena na devět let základního vzdělání (Školský zákon 561/2004 Sb.). Následují zdravotní a hygienické povinnosti zahrnující například povinnost zákonných zástupců, aby jejich dítě bylo ve zdravotně vhodném stavu pro účast ve škole. Vztahují se k tomu pravidelné lékařské prohlídky a očkování. Další povinnosti jsou více popsány ve školském zákoně v § 22 odst. 3. Kromě těchto stanovených povinností musí zákonní zástupci plnit ještě další povinnosti stanovené vnitřním řádem konkrétní školy. Pokud zástupce neplní své povinnosti, mohou být na ně uvaleny sankce, které jsou obsaženy v zákoně o přestupcích nebo v trestném zákoně (Školský zákon 561/2004 Sb.).

4.2 Práva zákonných zástupců dítěte

Výše byly vypsány povinnosti zástupců dítěte, neměli bychom zapomenout i na jejich práva. Rozepíši zde několik práv zákonných zástupců ze školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb., § 21 Práva žáků, studentů a zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků). V první řadě má zákonný zástupce právo na informace. Zákonní zástupci mají právo být informováni o průběhu a výsledcích svých dětí ve vzdělávacím procesu. S tím souvisí i pravidelná komunikace se školou, podávání včasných informací o výsledcích dítěte a jeho pokroku. Následně možnost konzultace s učiteli, ředitelem školy a školním personálem. Zákonní zástupci mají právo na ochranu soukromí. Stále více se snaží školský zákon chránit soukromí zákonných zástupců a dětí. Nastavuje nová pravidla pro zpracování osobních údajů. Jedno z méně známých práv je právo na to volit nebo být zvolen jako člen školské rady, která může mít moc ovlivňovat znění školního řádu. Zákonní zástupci dále mají právo na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení v záležitostech týkajících se vzdělávání. Může zahrnovat i právo na speciální vzdělávací podporu. To znamená, že pokud má dítě vzdělávací nebo zdravotní potřeby, má právo na speciální vzdělávací podporu a individuální plánování (ČŠI, 2012).

4.3 Vztah učitel rodič

Jak již bylo výše podle průzkumu zmíněno, začínající učitelé mají často obavy z komunikace mezi nimi a rodiči (Vašutová, 2007). Je potřeba si uvědomit, že obě strany chtějí a usilují o tu samou věc, a to je především dobro dítěte. Obě strany chtějí, aby se dětem dostalo nejlepšího vzdělání a aby byli spokojené. Proto by si měli uvědomit, že nejsou protivníci, nýbrž spojenci, a tak se i k sobě navzájem chovat. Začínající učitelé na 1. stupni jsou většinou od začátku své praxe zároveň třídními učiteli. To znamená, že již od začátku musí být v kontaktu s rodiči svých žáků, vést třídní schůzky a komunikovat s nimi. Také bychom měli myslet na to, že na 1. stupni základní školy je komunikace mezi rodinou a školou nejintenzivnější a zároveň je jí připisován největší význam (Rabušicová et al., 2004).

Z mnohých šetření vyplývá, že pokud rodič pravidelně spolupracuje se školou, tak je žák ve škole následně mnohem spokojenější, má pozitivnější pohled na vzdělávání, a dokonce dosahuje i lepších studijních výsledků (Čapek, 2013). Čapek odkazuje na Štecha (2000, in Čapek, 2013), který zmiňuje, že učitelé se často obávají toho, jak budou vycházet s rodiči. Je nutné však připomenout, že nejde jen o přístup rodičů ke škole, ale také o přístup učitele k rodičům. Dále popisuje, jak se někteří učitelé dokáží vyjádřit ke vztahu s rodiči: „Přece jen máme rozumné rodiče.“ Podle Štecha si takovou lichotku rodiče zasloužili z toho důvodu, že se škole a učiteli do ničeho nemíchali. Následně Čapek (2013) popisuje, že podobné věty slyšel několikrát ve sborovnách. „Kolik ti přijde rodičů na třídní schůzku?“ „Doufám, že co nejméně!“ Působí to, že učitelé někdy ani rodiče vidět nechtějí. Učitelé si často stěžují na přístup rodičů, když jde například o plnění domácích úkolů, nezájem o dítě, nebo na nereagování na zprávy ze školy. Když už ve škole rodiče mají, neumějí s nimi komunikovat a překvapuje je skutečnost, že na třídní schůzky nedorazí rodiče, se kterými vážně potřebují mluvit. To mohou být rodiče například problémových žáků, se kterými si učitelé často nevědí rady. Většinou se ale ukazuje, že si nevědí rady ani s jejich rodiči (Čapek, 2013).

4.4 Jak si rodiče získat ke spolupráci?

Musíme mít na paměti, že dobré vztahy a spolupráce se nevytvoří mezi učitelem a rodičem za noc. Učitel musí být trpělivý a mít zájem s rodiči navázat kvalitní spolupráci. Výhodou začínajících učitelů na 1. stupni je to, že mají žáky většinou od první do páté třídy, tedy pět let. To je dostatečně dlouhá doba, aby si získali důvěru rodičů a navázali s nimi dobré vztahy. Dále Čapek (2013) uvádí několik typů, jak na dobrou spolupráci s rodiči. Doporučuje například tyto:

- 1) **Profesionalita.** Učitel je odborníkem, který ví, co dělá. Vede vzdělávání dětí na co nejvyšší úrovni, snaží se inovovat svoji výuku moderními způsoby a hledá ty nejvhodnější metody pro dané žáky. Dokáže žáky motivovat. Díky tomu je žák ve škole spokojený, jeví zájem o učení a škola ho baví. Tyto své postoje a prožitky následně přenáší i na své rodiče. Ti jsou v důsledku této skutečnosti také spokojení, respektují učitele jako odborníka, který dodá jejich dítěti dobré vzdělání a díky tomu k němu přistupují pozitivně. Pokud má rodič ohledně výuky nějaké dotazy nebo vyjádří nedůvěru, učitel by mu měl sebevědomě, ale ne arogantně vysvětlit důvody, proč ve výuce postupuje právě těmito způsoby.
- 2) **Komunikace s rodiči.** Učitel by měl umět vhodnou formou předávat rodičům poznatky o jejich dětech. Čapek (2013) doporučuje předkládat rodičům nejen klasifikaci, ale mít připravené i své vlastní poznámky o daném žákovi. Můžeme do nich zahrnout jeho žákovské výtvary, ukázky zlepšení, uvedení příkladů, v čem je potřeba se zlepšit, popsat žákovi přednosti atd. Informace o žákovi by si měli obě strany souvisle předávat během celého školního roku. Nejen čtyřikrát do roka na třídních schůzkách. Formy sdělení mohou být například zápisníky domácích úkolů, krátké slovní hodnocení při zakončení probrané látky, nebo průběžné zprávy.
- 3) **Optimismus a pozitivní přístup.** Učitel by se měl snažit vést s rodiči rozhovor optimisticky a dávat najevo jeho dobrý vztah k žákovi. Rodiče musí mít jistotu, že to s jejich dítětem myslí učitel dobře. Veškerou interakci s rodiči by měl učitel vést v nejméně stresovém prostředí, někdy může zkusit i poněkud

neformální postoj. Na rodiče netlačit a nespěchat na ně. To může rodičům pomoci se otevřít a snáz se svěřit i o problémech, které má dítě doma. Následně pak učitel může navrhnout konkrétní možnosti řešení, jak danou situaci zlepšit.

- 4) **Vstřícnost.** Učitel by neměl s rodiči jednat arogantně. Nesnaží se o povýšenou roli, nýbrž o rovnocennou spolupráci. Proto musí brát v potaz i individuální přístup k rodinným problémům a umět nabídnout pomoc při studijních problémech žáka. Nejde vždy jen o spolupráci ve věcech vzdělání žáka, ale i o informace z jeho rodinného prostředí, což může být mnohdy dost citlivé téma. Nicméně třídní učitel by měl znát základní informace jako například zda má žák klid na svou přípravu do školy, kolik času ji dává a zda se mu rodiče věnují apod. (Čapek, 2013).

Jak uvádí Krejčová (2005), je velmi těžké přimět rodiče, aby byli sami od sebe aktivní ve vztahu ke škole. Proto je úlohou nejen učitele, ale i ředitele a vedení školy rodiče nalákat a přimět je k partnerskému vztahu spolupráce. Proto existují různé typy a zásady, které pomohou pozitivní vztah navázat a udržet (blíže viz Krejčová, 2005):

Respektovat rodičovskou roli

Rodiče mají na vývoj jejich dítěte velmi velký vliv a v jeho životě hrají jednu z nejdůležitějších rolí. Proto učitel musí brát na vědomí, že rodiče mají právo rozhodovat o vzdělání jejich dětí. Tomu se musí učitel přizpůsobit a zaujmout tak roli rádce a pomocníka, nikoli toho, kdo rozhoduje. Díky tomu může navázat vzájemný respekt a spolupráci.

Zachovávat důvěrnost

Mnohdy učitel řeší s rodinami velmi citlivé a soukromé informace, které by si následně měl nechávat pro sebe. Pokud bude potřeba do situace přizvat další osobu, měl by tak učitel učinit až po svolení rodičů. Zároveň učitel má právo požadovat od rodin jen takové informace, které nezbytně potřebuje k výuce dětí.

Komunikovat s rodinami o očekávání, které vůči sobě máme

Rodiče by měli mít představu o tom, jak bude probíhat společná spolupráce a měli by být obeznámeni s metodami, které učitel při výuce uplatňuje. Většinou

se toto téma probírá na začátku školního roku, není však na škodu to zmiňovat i v průběhu roku.

Usilovat o zapojení celé rodiny

Učiteli by nemělo jít pouze o spolupráci s rodiči dětí, ale pokusit se do dění školy zapojit celou rodinu. Mnoho dětí může trávit hodně času například s babičkou, která může mít na výchově dítěte velký vliv. Proto je dobré umět navázat spolupráci s celou rodinou.

Nabízet řadu strategií ke spolupráci s rodiči a podporovat jejich aktivní zapojení

Každá rodina je jiná a v dnešní době máme nejrůznější spektrum výchovných přístupů, které rodiny využívají. Učitel by jim měl umět nabídnout velkou časovou flexibilitu a kreativitu. To umožní rodičům, aby si vybrali, jak se chtějí do života školy zapojit nebo jaký způsob komunikace si zvolit.

Plánovat rodičovská setkání a konzultace v době, aby vyhovovaly rodinným potřebám

Každý rodič může mít jiné zaměstnání s jinou časovou flexibilitou, bylo by užitečné, aby učitel nabízel vícero termínů na možnost setkání. Třídní schůzky by škola měla pořádát v čase, kdy se může dostavit nejvíce rodičů.

Klást důraz na silné stránky rodiny a poskytovat jí silnou zpětnou vazbu

Jak děti, tak dospělí lidé potřebují ke své práci motivaci. Měli bychom usilovat o to, abychom rodiče motivovali ke spolupráci a dávali najevo, že si jejich úsilí ceníme. Motivovat je můžeme tím, že oceníme silné stránky rodiny a její dosažené úspěchy.

Spolupráce s dalšími partnery školy

V dnešní době existuje spousta institucí a organizací, které poskytují podporu při spolupráci s rodiči. Můžeme využít jejich programy a zlepšovat tak budoucí spolupráci.

Při budování vztahů mít trpělivost a nevyvíjet tlak

Již výše bylo uvedeno, že navázání kvalitní a dlouhodobé spolupráce nedosáhne učitel za noc. Musí být proto trpělivý a navázat s rodiči důvěrou. Občas to není jednoduché a stojí to spoustu sil. Úsilí však nese ovoce a každý učitel ví, že dobrá spolupráce s rodiči je velký krok k dobrému vzdělávání dítěte ve škole. Na druhou stranu si učitel musí určit své hranice a dbát i na svůj odpočinek (Krejčová, 2005).

5 ŽÁK

V této práci se zabývám především začínajícím učitelem na 1. stupni základní školy, je proto jasné, že v následující kapitole bude text věnován především žákům na 1. stupni základní školy (tedy žákům 1. až 5. tříd). Pro lepší představu je možné uvést věkové ohraničení, kdy přibližný věk žáka na 1. stupni základní školy je 6 až 11 let. Může se objevovat ale i vyšší věk, pokud bereme v potaz odklady nebo pokud žák propadne a opakuje nějaký ročník. Ve vývojové psychologii je toto období nazýváno mladší školní věk.

5.1 Mladší školní věk

Jako každý pedagog, tak i začínající učitel by měl mít přehled o vývojové psychologii. Dokáže se tak lépe vypořádat se změnami, kterými jeho žáci prochází. Díky těmto znalostem k nim může získat lepší pochopení a navázat kvalitnější vztah. Mladší školní věk začíná nástupem dítěte do školy, tedy to je zpravidla 6–7. rokem života. Přetrvává celý první stupeň a končí s nástupem puberty, kdy začíná tělesné a psychické dospívání. To je nejčastěji mezi 11.–12. rokem života (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro dítě znamená vstup do školy velkou změnu v životě, kterou doprovází často značná zátěž, jež se i v následující době stoupajících nároků zvyšuje. V tomto období se postupně zlepšuje jemná i hrubá motorika. Růst těla je plynulý, zároveň se tělo začíná pohybovat rychleji a je silnější. Celkově se zlepšuje koordinace celého těla (Langmeier & Krejčířová, 2006). Pro období mladšího školního věku je v rámci myšlení velmi charakteristický termín konkrétní operace. Můžeme to vysvětlit tím způsobem, že žáci začínají logicky uvažovat o věcech, které jsou reálné, na které si mohou sáhnout a mohou je vidět. Zatím nemají rozvinutou stránku abstraktního myšlení. Zkrátka konkrétní operace se dá definovat tak, že dítě v tomto věku používá logiku ve spojení s konkrétními předměty. Začínají si všimnout, že svět se řídí určitými pravidly. V tomto období velmi lpí na spravedlnosti a často vidí svět

pouze černobíle. To lze vysvětlit tak, že lidé jsou buď zlí nebo dobří a nic mezi tím. (Doleží at al., 2014). Pozornost dětí v mladším školním věku není velká, ale stále více se zlepšuje. Zároveň s ní se rozvíjí i schopnost soustředění, přenášení pozornosti a její rozsah. Postupně se rozvíjí i aktivní úmyslná pozornost. To se dá popsat jako jev, kdy se dítě chce úmyslně soustředit na dané učivo. V rámci zapamatování u dětí na začátku školní docházky především převažuje paměť bezděčná nad úmyslnou. Postupně si však dítě dokáže trvale zapamatovat to, na co zaměří svou pozornost a takto postupný vývoj myšlení vede k rozvoji logického myšlení (Zacharová, 2012).

5.2 Typy osobností učitelů a jejich vliv na morální vývoj žáka

V naprosté většině případů je dáno, že žák alespoň na začátku své školní docházky má ke svému učiteli velmi kladný vztah a vzhlíží k němu. Vnímá ho jako autoritu a vzor. Postupem času se mohou určité skutečnosti změnit. Někdy to může být vlivem rodičů díky tomu, že rodič pravidelně shazuje učitele a zmiňuje kritické připomínky v přítomnosti dítěte. Nebo to zavinit učitel, například když vyjadřuje velký nezájem směrem k žákům, ale může to zavinit i spousta dalších situací (Říčan, 2004).

V mladším školním věku dítě ovlivňují zejména rodiče a učitel. Záleží, jakou mají dané postavy osobnost, díky tomu se pak žákovi například lépe vzdělává a je ve studiu úspěšnější. Po určité době, kdy učitel poznává žáky, se často stává, že je roztřídí dle různých stereotypů. Jako typický příklad si můžeme určit žáky „problematické“. Pokud se žák v pohledu učitele dostane do takové skupiny, může to mít za důsledek i nepříznivou úspěšnost žáka ve škole, vztah k učiteli a celkově vztah ke škole a vzdělávání (Pugnerová et al., 2019).

V následném stručném rozdělení vymezuje autorka chyby, které se nejčastěji objevují v interpretaci chování žáka na 1. stupni základní školy v závislosti na typu osobnosti učitele:

Autoritativní učitel: Tento typ učitele klade velký důraz na dodržování všech stanovených pravidel a norem. Neprojevuje zájem o samostatný projev žáka. Vadí mu odchylky a neplnění povinností.

Nejistý učitel: Nejistý učitel má mnohdy problém nastavit žákům hranice, které ale potřebují znát. Často balancuje nad tím, co je ještě v normě a co už se nachází za hranicí normy. Vyžaduje, aby žáci dodržovali chování, které je typické při jednání s nadřízenou autoritou. Tento typ učitele mívá pochopení k pomalým a úzkostným žákům.

Temperamentní učitel: Tato osobnost ráda pracuje s živějšími, rychlými a neklidnými žáky. Obvykle se stává, že nemá dostatek trpělivosti s pomalými a úzkostnými žáky.

Unavený, vyhořelý učitel: Tato osobnost se někdy může objevovat u učitelů s dlouholetou praxí a vyšším věkem. Bývá pesimistický a neflexibilní. Má sklony k tomu škatulkovat své žáky do typických stereotypních kategorií a obhájí to svou dlouholetou zkušeností a znalostí žáků. Je netolerantní k jakýmkoli rušivým projevům ve třídě.

Mediální učitel: Tento učitel staví převážnou většinu své výuky na využívání jakékoli technické pomůcky. Má v oblibě práci s interaktivní tabulí, laptopy, roboty a další. Do pozadí staví učení klasickým způsobem. Nemusí si uvědomovat, že ne každý žák má vždy kladný vztah k technologiím. Automaticky předpokládá, že dnešní domácnosti mají pravidelný přístup k internetu, počítači, tiskárně a dalším.

Kreativní učitel má schopnost přemýšlet v různých směrech. Je otevřený ke zkoušení nových věcí, rád věci vysvětluje a je k žákům vnímavý. Tíhnout k němu budou samozřejmě stejně tvořiví žáci, zato naopak nemusí sednout žákům, kteří mají například problém vymýšlet více variant řešení nebo kteří dlouze přemýšlejí nad nápady.

Nekreativní učitel se cítí pohodlně ve známém prostředí. Dlouze zkoumá a pozoruje své okolí. Sděluje fakta často bez vysvětlení nebo přezkoumání. Tohle může vadit tvořivým žákům, kteří rádi získávají důkazy a rádi si fakta prověřují různými způsoby. Pro nekreativního učitele mohou být následně tito žáci obtěžující a někdy je shledává přehnaně zvědavými a divokými.

Liberální (žoviální) učitel: Liberální učitel není ideálním učitelem pro žáky mladšího školního věku. Žáci v této věkové kategorii musí mít nastavené určité hranice. Liberální učitel si ale sám hranice nastavit neumí a ve svém chování a vystupování působí velmi uvolněně a flegmaticky. Často zlehčuje závažné situace a postupem času si není schopen udržet kázeň ve třídě. Jeho projev je nepřehledný a neukotvený. Proto může v žácích vyvolat jistou zmatenost (Pugnerová et al., 2019).

V neposlední řadě je potřeba zmínit termín sugestibilita, což v podstatě znamená snadná ovlivnitelnost. Tuto vlastnost mají velmi silně vyvinutou malé děti a s narůstajícím věkem se tato vlastnost postupně snižuje. Učitelé by ale měli mít na paměti, že žáci na 1. stupni základní školy jsou stále velmi lehce ovlivnitelní a přístupní. Dítě ještě nemá vyhraněné pevné názory a díky tomu je může lehce měnit, zejména pod tíhou autority, kterou považuje jako svůj vzor (Plevová & Petrová, 2018). Začínající učitelé by si měli dávat pozor například na hodnotící fráze, protože dítě věří všemu, co o něm řekne pro něj důležitý člověk. Učitelé jsou pro děti mladšího školního věku většinou velmi důležití lidé, měli by si dávat pozor, jak dítě například nazvou. Pokud o dítěti prohlásí, že je problémové, dítě tomu bude věřit, bude se podle toho i chovat, sklouzne do stereotypního šuplíku a pro obě strany to bude mít jen negativní důsledky (Plevová & Petrová, 2018).

5.3 Vztah začínající učitel a žák

Jak již naznačuje Lucas (2007), učitel se během své kariéry mění. Vnitřní vztahy mezi učitelem a žáky jsou ovlivňovány vývojem profesní dráhy učitele. Začínající učitelé nebo studenti pedagogiky se ve většině případů snaží na začátku své kariéry zaujmout roli, ve které budou pro své žáky vystupovat jako jejich kritičtí přátelé, což se následně během praxe mění (Šalamounová et al., 2014). Bylo několikrát potvrzeno, že začínající učitelé na rozdíl od jejich zkušenějších kolegů mnohem více usilují o oblíbenost a o to, aby je měli žáci rádi (Aultman et al., 2009). Nedlouho po svém nástupu do praxe si často začínající učitelé všímají, že mají problémy s udržováním kázně ve vyučování. Díky málo zkušenostem vnímají

svoji nejistotu i při řešení kázeňských přestupků. Dále mají problém zajistit, aby žáci udrželi pozornost během celé výuky. Mladí učitelé se často potýkají s tím, aby dokázali přizpůsobit vyučování adekvátně k věku žáků, správnou formulaci při zadávání úloh, celkovou komunikaci s žáky během výuky a například i uplatnění individuálního přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami (Šimoník, 2013). Postupem praxe a nabíráním nových zkušeností si začne učitel vytvářet dobré vztahy s žáky, které se staví na správně pochopené a aplikované autoritě a nezáleží jen na pocitu povrchní oblíbenosti, tím učitel zakusí jedno z mnoha nejsladšího ovoce, která nese učitelská profese (Helus, 2015). Vztah mezi učitelem a žákem by měl fungovat na vzájemném respektu. Učitel má hned od začátku v rukou formální autoritu, která mu zajistí určitou moc ve třídě, právo na poslušnost žáků a další. Klíčové je nepodcenit sílu prvního dojmu. Body přidá například klidné a sebevědomé vystupování, oční kontakt nebo i tón hlasu. V pozdější fázi dochází k převaze osobní autority nad autoritou formální a vyznačuje se tak, že žáci sami cítí touhu vyhovět požadavkům učitele (Petty, 2013).

Zmíníme několik norem, které vedou k vytvoření osobní autority učitele:

- snaha projevovat skutečný zájem o každého žáka ve třídě a ocenit žakovu osobní aktivitu;
- umět stanovit jasná pravidla a dbát na jejich spravedlivém a důsledném dodržování;
- oslovovat žáky jménem;
- soustředit se na užívání slov „děkuji“ a „prosím“ v komunikaci s žáky pro podporu zdvořilého dialogu;
- žáky respektovat a neponižovat je;
- snaha projevovat trpělivost (Petty, 2013).

Učitel by se měl snažit, aby k němu žáci cítili osobní autoritu a díky tomu si zpříjemní svojí společnou cestu vzdělávacím systémem.

5.4 Závěr teoretické části

V úvodu bylo nastíněno hlavní téma diplomové práce. Hlavním pilířem této práce je začínající učitel. Na začátku byla popsána a vymezena definice začínajícího učitele, koho můžeme za začínajícího učitele považovat. Byla uvedena jeho charakteristika a základní znaky. Díky tomu, že se začínající učitel postupem praxe vyvíjí, byl následně ilustrován profesní vývoj začínajícího učitele. Bylo představeno několik autorů a jejich názory na fáze profesního vývoje. Problematiku přesného vymezení můžeme pozorovat nejen ve způsobu rozdělení, ale i jak na profesní vývoj autoři nahlíží. Dále navazuje kapitola uvedení do praxe a následné podmínky začínajících učitelů při uvádění do praxe. V této kapitole jsou rozepsané faktory, které buď učitelům nástup ulehčují nebo naopak ztěžují. Následně je zde zmíněna prestiž zaměstnání a finanční ohodnocení. Řešena je i problematika, že začínající učitelé často krátce po svém vstupu do praxe opouštějí daný obor a uchylují se k jinému zaměstnání, které má například vyšší platové ohodnocení. Další kapitola uvádí profesní kompetence začínajícího učitele. Popisuje, co jsou kompetence a představuje několik příkladů rozdělení (protože opět nelze vymezit jedno rozdělení, na kterém by se všichni odborníci shodli). Kompetence začínajícího učitele na 1. stupni se dále rozrůstají díky kompetencím třídního učitele. Proto do teoretické části byla zařazena i kapitola o začínajícím učiteli v roli třídního učitele. Uvádím definici třídního učitele, jeho rozšiřující kompetence, popis jeho práce a následně komentáře od bývalých žáků, čeho si na svém třídním učiteli vážili. Poté se již v práci posouvám a zaměřuji se na uvádějího učitele, který je často se začínajícím učitelem úzce spojen, jako jeho rádce a ochránce. Popsána je náplň práce uvádějího učitele, dále zmiňuji možnost programu, který podrobně uvede uvádějího učitele do jeho role a představí mu jisté způsoby, kterými může začínajícímu učiteli pomoci. Na to navazuje problematika uvádění začínajících učitelů do praxe a jejich obavy. Obavy provází každého člověka, který má nastoupit do nového zaměstnání. Začínající učitel jich má mnoho a je důležité je zde zmínit. V kapitole se nachází seznam nejčastějších obav podle výzkumů a dotazování začínajících učitelů. Jak je již po

prvním přečtení patrné, v seznamu obav jsou zakomponováni i účastníci vzdělávání, kteří na začínající učitele nějak nahlíží a zároveň jsou několikrát zmíněni v této práci, a to tedy rodiče, kolegové a žáci. Proto jim je v teoretické části následně věnována velká pozornost. Jsou zde rozebrány tyto tři skupiny ve vztahu k začínajícímu učiteli. První ze skupin je v práci popsána skupina učitelského sboru. Vysvětluji rozdíl mezi pedagogickým sborem a učitelským sborem, dále klima učitelského sboru, jeho dopady na chod celé školy. Nakonec popisují, jak zařadit začínajícího kolegu do učitelského sboru. Jsou zde i komentáře začínajících učitelů, kteří popsali pocity, které měli, pokud jim byl přidělen při nástupu uvádějící učitel. Následuje kapitola o zákonném zástupci. V teoretické části vymezuji termín zákonný zástupce, dále uvádím jeho povinnosti a práva především ve vztahu ke škole, do které chodí jeho dítě. Tato kapitola je důležitá z toho důvodu, protože začínající učitelé by měli mít tyto právní záležitosti na vědomí a umět se o ně opřít. Zároveň kapitoly ilustrují vztah mezi učitelem a rodičem, jak je pro žáky důležitý a jaký má dopad na jeho vzdělávání. Udává typy, jež mohou využít nejen začínající učitele, které pomohou získat si rodiče ke vzájemné spolupráci. Poslední skupinou uvedenou v teoretické části jsou žáci. Popisují žáka z pohledu vývojové psychologie, jaká má specifika a čím je charakteristický. Jaký může mít typ osobnosti učitele vliv na žáka a jakým způsobem může ovlivňovat jeho budoucí vývoj. A v poslední kapitole je popsán samotný vztah mezi začínajícím učitelem a žáky. Začínající učitelé mají často podobné prvotní představy, jakým způsobem chtějí působit na žáky. Zároveň se setkávají s podobnými problémy, jako je například udržení kázně ve třídě.

6 VÝZKUMNÁ ČÁST

6.1 Výzkumný záměr

V teoretické části jsem se soustředila na vymezení pojmu začínající učitel, jeho profesní vývoj, kompetence, role, uvedení pro praxe, jeho obavy, problematiku uvádění do praxe a další. Dále byl popsán učitelský sbor, zákonní zástupci a žáci. Následně i tyto skupiny byly popsány ve vztahu k začínajícímu učiteli a okolnosti s tím spojeným. Praktická část práce je zaměřena právě na postoje těchto tří skupin, ale z pohledu začínajícího učitele, na základě dotazníkového šetření.

6.2 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jaké mají postoje žáci, učitelé a rodiče k začínajícímu učiteli, z pohledu začínajícího učitele. Dotazník vyplňovali začínající učitelé, kteří jsou v praxi do 5 let. Otázky byly zaměřené nejen na jejich samotný vstup do praxe, ale následně i na jejich začlenění do kolektivu, spolupráci s rodiči, kolegy a žáky. Zda se setkali s pomocí na straně učitelů, nebo zda měli problémy s danými skupinami, které byly vypsány v teoretické části diplomové práce.

Na základě cíle výzkumného šetření byl stanoven popisný (výzkumný) problém a výzkumné otázky.

Popisný (výzkumný) problém:

Jaké mají postoje žáci, kolegové a rodiče k začínajícím učitelům (z pohledu začínajícího učitele)?

Výzkumné otázky:

Jaký je postoj žáků k začínajícím učitelům (z pohledu začínajících učitelů)?

Jaké vztahy mají začínající učitelé s žáky?

Jaké mají začínající učitelé vztahy s rodiči a jak se jim daří navázat s nimi spolupráci a získat důvěru a respekt?

Jaké jsou postřehy začínajících učitelů ohledně jejich postavení mezi kolegy ve škole?

Jaká je zkušenost začínajících učitelů se začleněním do kolektivu učitelského sboru a s podporou ze strany uvádějících učitelů?

Jaké mají začínající učitelé postoje ke změně zaměstnání na začátku své praxe v této profesi?

Jaké jsou nejčastější obavy a výzvy, se kterými se začínající učitelé setkávají při svém nástupu do praxe?

6.3 Charakteristika souboru respondentů

Jak už bylo zmíněno výše, ke sběru dat v praktické části byla využita kvantitativní metoda dotazníkového šetření. Celkem se výzkumného šetření účastnilo 100 respondentů. Žádost o vyplnění dotazníku byla rozeslána do pěti základních škol v Písku, pěti základních škol v Českých Budějovicích, dále do jedné základní školy v Táboře a jedné v Praze. Bylo využito i studentů z Jihočeské univerzity, kteří v průběhu svého studia již učí na základní škole. Dále byl dotazník zveřejněn na čtyř facebookových stránkách, jejichž členové jsou začínající učitelé a sdílení dotazníku na platformě Instagram. Zpočátku bylo velmi náročné sesbírat takový počet respondentů, aby bylo možné zahájit výzkumné šetření. Dvě facebookové stránky, které měly největší počet členů, ani po opakované žádosti dotazník nezveřejnily. Jen jedna ze škol, kam byla žádost zaslána dala zpětnou vazbu, že dotazník rozeslala jejich učitelům. Díky tomu sběr dat probíhal převážně přes známé a trval tedy i poměrně dlouhou dobu, než bylo zpočátku plánováno.

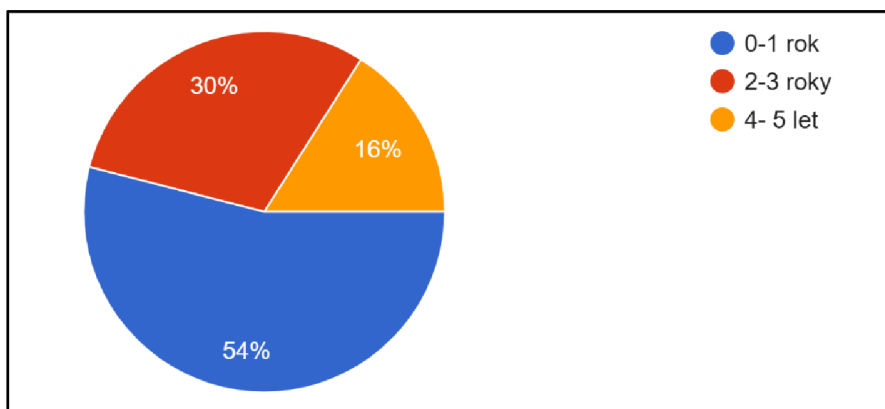
6.4 Profil dotazníku

Dotazník je rozdělen na několik částí. První část se týká základních informací ohledně začínajícího učitele, například délka praxe a zda nastoupil do tohoto zaměstnání hned po ukončení příslušného vzdělání či nikoliv. Následně je

položena otázka na největší obavy začínajících učitelů, kde se možnosti odpovědi zaměřují na konkrétní skupiny, které budou více rozebrány níže. Další otázka je, zda učitelé již během své krátké praxe uvažovali o změně zaměstnání a pokud ano, tak jaký k tomu měli důvod. K této i předchozí otázce je následná možnost otevřené odpovědi, kterou mohli respondenti využít. Dále je několik otázek týkající se uvádějících učitelů a míry jejich podpory, kterou vnímali začínající učitelé. Následně je dotazník rozdělen do tří škálovitých částí, které obsahují otázky, kdy každá část se zabývá skupinou, která je v rámci výzkumu zkoumána, a to skupina kolegů, rodičů a žáků z pohledu začínajícího učitele. Na konec je položena otevřená otázka, kdyby chtěl respondent něco dodat.

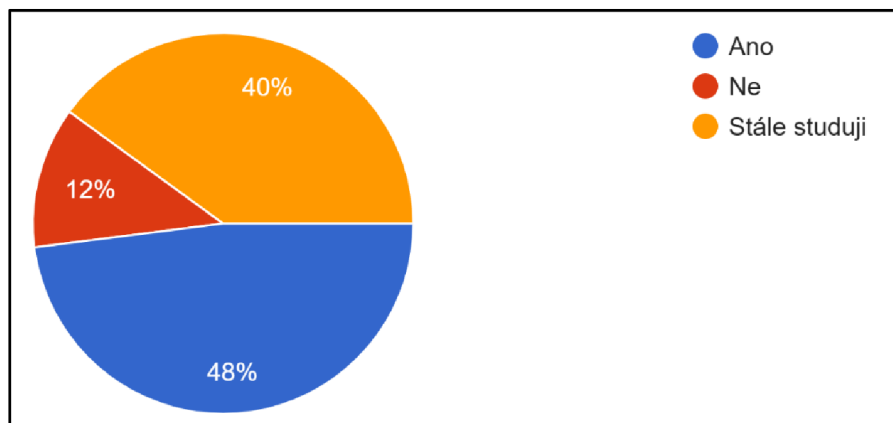
6.5 Prezentace a analýza výsledků dotazníkového šetření

Graf č. 1: Délka praxe, kterou učitel má



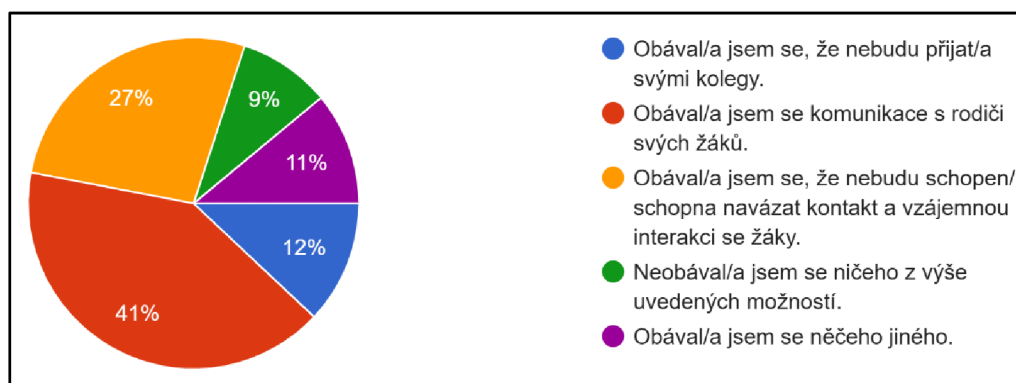
Díky grafu č. 1 dokážeme jasně ohraničit, jakou konkrétní délku praxe respondenti měli. Nejvyšší počet začínajících učitelů byli učitelé s délkou praxe 0–1 rok, a to konkrétně 54 % (54), s délkou praxe 2–3 roky vyplnilo dotazník 30 % (30) učitelů a v rozmezí 4–5 let se zúčastnilo dotazování 16 % (16) začínajících učitelů. Můžeme konstatovat, že největší počet respondentů, od nichž se budou odvíjet všechny následující grafy v šetření, jsou úplně na začátku své praxe v učitelské profesi.

Graf č. 2: Nastoupení do zaměstnání hned po ukončení potřebného vzdělání



Z grafu č. 2 vyplývá, že 48 % (48) respondentů nastoupilo do pozice učitele hned po ukončení VŠ, 40 % (40) učitelů jsou zároveň studenty VŠ, ale již během svého studia jsou zaměstnáni jako učitelé a 12 % (12) učitelů začalo toto zaměstnání vykonávat až po delší době od ukončení studia na VŠ. Výsledkem grafu značí poměrně vyrovnaný počet respondentů, kteří nastoupili do zaměstnání hned po ukončení potřebného vzdělání a respondentů, jež během svého studia již začali pracovat jako učitelé.

Graf č. 3: Největší obavy začínajících učitelů při nástupu do praxe



Graf č. 3 obsahuje větší rozmanitost a nabízí více možných odpovědí. K tomuto grafu se váže rozvíjející otevřená odpověď v případě, kdy měl začínající učitel největší obavy z něčeho, co nebylo obsaženo v možnostech odpovědí. Možnosti odpovědí se zaměřovaly záměrně na obavy spojené s třemi sociálními skupinami, které jsou pro výzkumné šetření stěžejní. Zajímala mě největší obava začínajících

učitelů, tudíž respondenti mohli zaškrtnout pouze jednu odpověď. Díky tomu musíme brát na vědomí, že respondenti nemuseli mít obavy pouze z jedné z uvedených možností, ale museli vybrat tu největší z nich. Z grafu je ale jasně viditelné, že nejvyšší procento respondentů 41 % (41) uvedlo, že největší obavy měli z komunikace s rodiči žáků. Dále se 27 % (27) učitelů nejvíce obává, že nebudou schopni navázat kontakt a vzájemnou interakci se žáky, 12 % (12) učitelů mělo největší obavy z přijetí do kolektivu kolegů, 9 % (9) respondentů nemělo obavy z ničeho z výše uvedených možností a zároveň využili možnost neodpovídat na otevřenou otázku. Nakonec 11 % (11) začínajících učitelů mělo největší obavy z něčeho jiného a konkretizovali své obavy následovně:
Zda žáky naučím vše, co je v daném ročníku předepsáno a těmi správnými pedagogickými a metodickými postupy.

Nejvíce ze samotného učení – obávala jsem se toho, až si budu muset před žáky stoupnout jako ten "odborník", co už má všechno vědět.

Že nezvládnou přípravu na hodiny a administrativní věci.

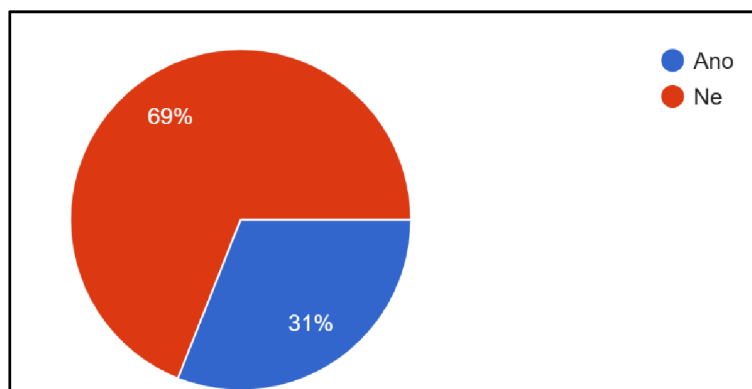
Udržení kázně, že budu učit špatně, že nebudu zvládat přípravy na výuku.

Jelikož jsem začala učit již během VŠ, obávala jsem se, že nebudu dobrý učitel, protože nemám žádnou praxi a zároveň jsem studentka. Obávala jsem se, že nebudu vyučovat dostatečně kvalitně. Obávala jsem se, že nebudu schopna děti kvalitně připravit do dalšího ročníku.

Zda žáky naučím vše, co je v daném ročníku předepsáno a těmi správnými pedagogickými a metodickými postupy.

Že nebudu schopen žáky naučit a plnit ostatní pracovní povinnosti.

Graf č. 4: Uvažování o změně zaměstnání



Graf zobrazuje, že 69 % (69) začínajících učitelů nepřemýšlelo nad možností změny zaměstnání, 31 % (31) respondentů uvedlo, že přemýšlelo o změně zaměstnání. K této otázce navazuje otevřená odpověď, ve které učitelé odpovídají, z jakého důvodu uvažovali o změně zaměstnání. Jejich odpovědi byly např.: *kvůli platové nabídce, psychická náročnost povolání učitele, neustálé řešení kázeňských problémů od mírných až po úroveň ředitele školy a PČR, vedení škol nemá zájem o vzdělávání žáků, komunikace ze strany rodičů, nevděk, nevyužití mého potenciálu, velká zodpovědnost, po práci nemohu "vypnout hlavu", opravdu náročná práce v prvních letech... za opravdu málo peněz.*

Veliký tlak ohledně inkluze + práce s asistenty apod. Děti s různými SVP ve třídě se zdravými dětmi. Trvalo dva roky, než se vše alespoň trochu usadilo a začalo fungovat. Do té doby byla ve hře varianta odchodu ze školství.

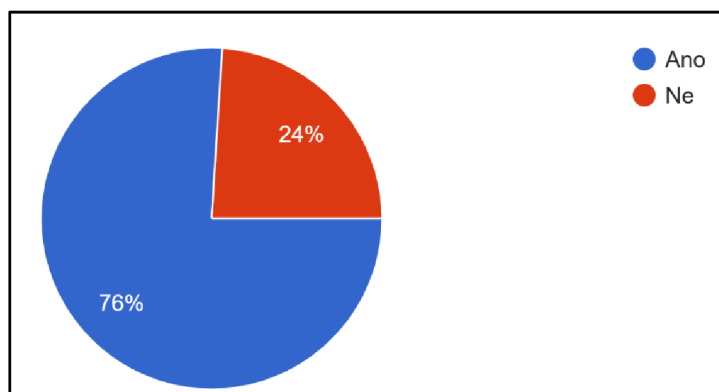
Nepodpora od vedení školy a uvádějící učitelky. Respektive přímo házení klacků pod nohy.

Po půl roce jsem měla pocit vyhoření. Tento stav se zlepšil, ale stále přemýšlím, jakou práci bych chtěla dělat (učím teprve prvním rokem).

Myslím si, že člověk nemá na začátku velké sebevědomí, a proto se bojí každé malé chyby. Tak to je i v mém případě.

Jako učitel nebýváte vždy dostatečně ohodnoceni jak žáky, rodiči, tak i vedením školy, a to i přesto, že děláte své maximum. Zároveň jako učitel nemáte moc velké finanční ohodnocení a při začátcích zde nevidíte finanční a profesní růst.

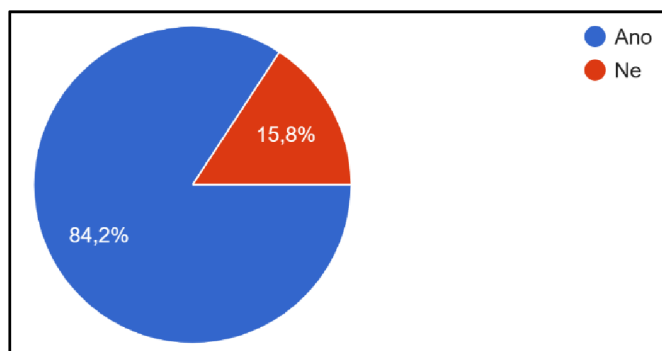
Graf č. 5: Přidělení uvádějícího učitele



Z grafu je vidět velká převaha začínajících učitelů, kterým byl přidělen uvádějící učitel při jejich nástupu. Konkrétně 76 % (76) začínajících učitelů mělo uvádějícího učitele a 24 % (24) učitelů nikoliv. Díky nové aktualizaci novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících mají ředitelé povinnost poskytnout začínajícímu učiteli pomoc uvádějícího učitele. V toho vyplývá, že výsledek grafu by se měl v průběhu let změnit na výsledek 100 % v otázce přidělení uvádějícího učitele.

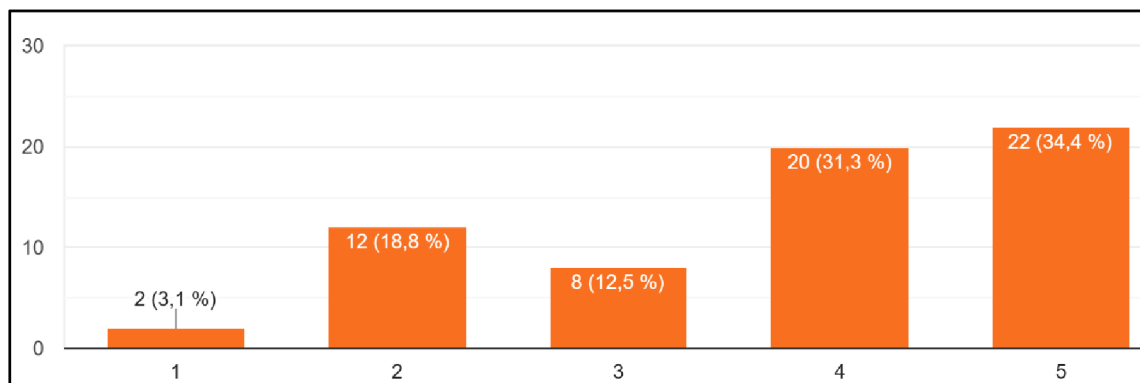
Na tuto otázku následně navazují další tři otázky, které se týkají uvádějícího učitele. V následných grafech pracuji s menším počtem respondentů, protože měli odpovídat jen ti, kterým byl při nástupu uvádějící učitel přidělen. Na další výrok odpovídalo pouze 76 % (76) respondentů, proto mohou být výsledky trochu zkreslené a kdyby bylo dosaženo většího počtu respondentů, mohly by se výsledky lišit.

Graf č. 6: Pomoc uvádějícího učitele



Na otázku, zda si začínající učitel myslí, že jim uvádějící učitel pomohl, vyplnilo 84,2 % (64) učitelů možnost „ano“ a 15,8 % (12) dotazovaných „ne“. Tento graf přináší velmi pozitivní výsledky ve smyslu užitečnosti a důležitosti uvádějících učitelů. Abychom mohli více charakterizovat míru podpory, tak další graf byl více specifikován a odpovídali na něj respondenti, kteří v grafu č. 6 zaškrtnuli odpověď „ano“.

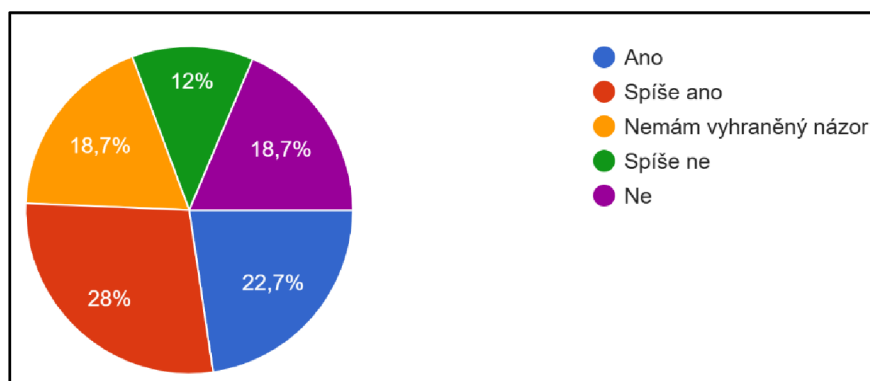
Graf č. 7: Míra podpory uvádějícího učitele



U otázky 7 byla zvolena hodnotící škála. Respondenti měli určit míru podpory, kterou pociťovali ze strany uvádějícího učitele. V možnostech škály byla čísla od 1 do 5. Číslo 5 značilo nevyšší možnou míru podpory a číslo 1 nejnižší. Na tuto otázku odpovídali respondenti, kteří uvedli možnost „ano“ v předchozí otázce, tudíž počet odpovídajících na tuto otázku je 64 začínajících učitelů. Z grafu je patrné, že 34,4 % (22) začínajících učitelů uvedlo největší možnou míru podpory od uvádějícího učitele. Druhý nejvyšší stupeň podpory označilo 31,3 % (20) učitelů, průměr zaškrtnulo 12,5 % (8) začínajících učitelů. Stupeň 2, čili podprůměr

míry podpory vymeziilo 18,8 % (12) začínajících učitelů a nejnižší míru podpory vyznačila 3,1 % (2) učitelů. Výsledky sdělují jasné kladné odpovědi, kdy většina začínajících učitelů, kteří uvedli ano v předchozí otázce, zvolili dva nejvyšší stupně podpory uvádějícího učitele.

Graf č. 8: Vliv uvádějícího učitele na začlenění do kolektivu učitelského sboru

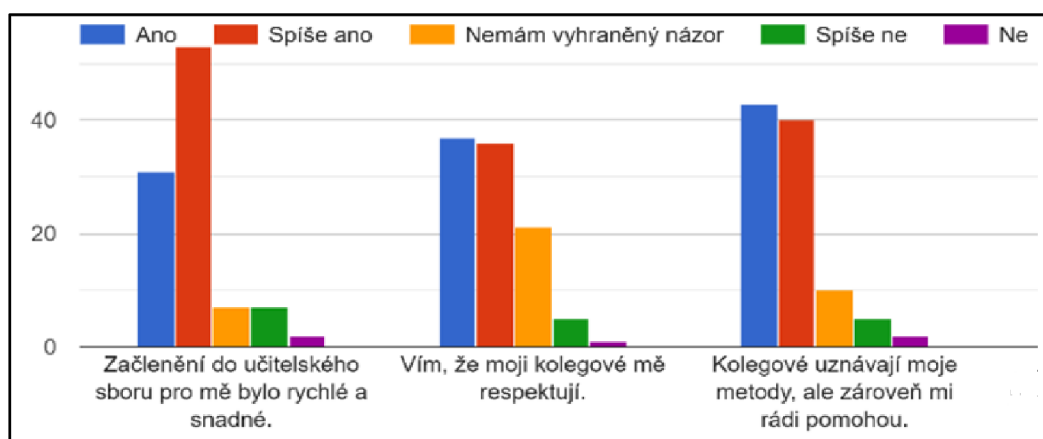


Graf č. 8 je poslední graf, který souvisí s uvádějícími učiteli. Zároveň tedy poslední graf, kde nám odpovídají pouze respondenti, kteří uvádějícího učitele měli. Na výrok, zda jim uvádějící učitel pomohl při začleňování do učitelského sboru, pozorujeme, že výsledky vykazují velkou rozmanitost a nejednoznačnost míry souhlasů. Největší procento učitelů odpovědělo „spíše ano“, že jim uvádějící učitel při začleňování pomohl, konkrétně 28 % (21) učitelů. Druhý největší počet byl dosažen u odpovědi „ano“, tedy že respondenti s tvrzením rozhodně souhlasí. Výsledek byl 22,7 % (17) učitelů. Dotazovaných, kteří neměli na toto tvrzení vyhraněný názor, bylo 18,7 % (14) , 12 % (9) spíše nesouhlasí s tím, že by jim uvádějící učitel nějak pomohl při začleňování a 18,7 % (14) začínajících učitelů uvádí, že jim uvádějící učitel nijak nepomohl při začleňování do kolektivu učitelského sboru. Celkový počet odpovědí je 75, ale při šetření výše máme na otázku, zda respondentovi byl při nástupu přidělen uvádějící učitel, 76 odpovědí. To znamená, že jeden z respondentů neodpověděl na danou otázku, což stejně podle výsledků nemá žádný razantní dopad na případné změny v šetření. Následující grafy se již konkrétně soustřeďují na dané skupiny s nimiž začínající učitelé pracují. Respondenti odpovídali podle míry souhlasu s danými tvrzeními.

Protože bylo tvrzení více, jsou vždy výroky a jejich výsledné grafy ve společném obrázku po třech nebo po dvou výrocích.

První soubor otázek se zaměřoval na začlenění do učitelského sboru a pocitu začínajícího učitele v kolektivu jeho kolegů.

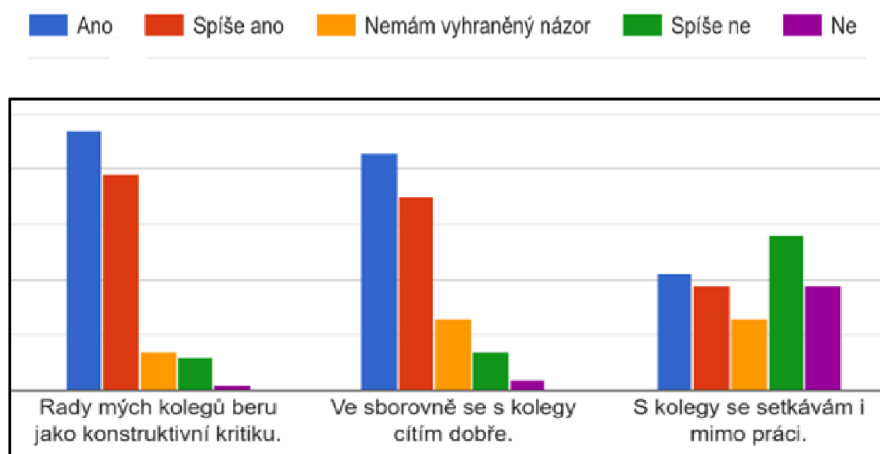
Graf č. 9: Učitelský sbor



Soubor otázek byl rozdělen do dvou grafů z důvodu lepší přehlednosti. Samostatné začlenění do učitelského sboru hodnotili začínající učitelé převážně jako rychlé a snadné. Velkou míru souhlasu s prvním tvrzením určilo 31 % (31) učitelů, 53 % (53) začínajících pedagogů zvolilo možnost „spíše ano“, 7 % (7) zadalo neutrální odpověď, 7 % (7) začínajících učitelů spíše nesouhlasilo s daným tvrzením a pouze 2 % (2) odpovídajících plně nesouhlasila. Odpovědi, které začínající učitelé uvedli u prvního výroku, nám podávají jasné pozitivní výsledky, že začínající učitel spíše nemá problém se začlenit do kolektivu a jeho začlenění do sboru je rychlé a snadné. Další tvrzení se zaměřuje na míru respektu mezi kolegy k začínajícímu učiteli z pohledu začínajícího učitele. Z grafu vyplývá, že 37 % (37) začínajících učitelů zcela souhlasí s druhým tvrzením. Dále 36 % (36) respondentů spíše souhlasí, 21 % (21) nemají vyhraněný názor, 5 % (5) spíše nesouhlasí a 1 % (1) se zcela neztotožňuje s daným tvrzením. Sloupce tohoto grafu jsou více vyrovnané, než v tom předchozím, každopádně se více přiklání k tomu, že většina začínajících učitelů ví, že je jejich kolegové respektují. Výsledky posledního grafu ukazují, že s posledním výrokem plně souhlasí 43 % (43) dotazovaných, možnost „spíše ano“ označilo 40 % (40), neutrální odpověď zadalo 10 % (10). Kolonku „spíše ne „

zaškrtno 5 % (5) a největší míru nesouhlasu s daným tvrzením uvedla 2 % (2) dotazovaných.

Graf č. 10: Učitelství sbor (pokračování)



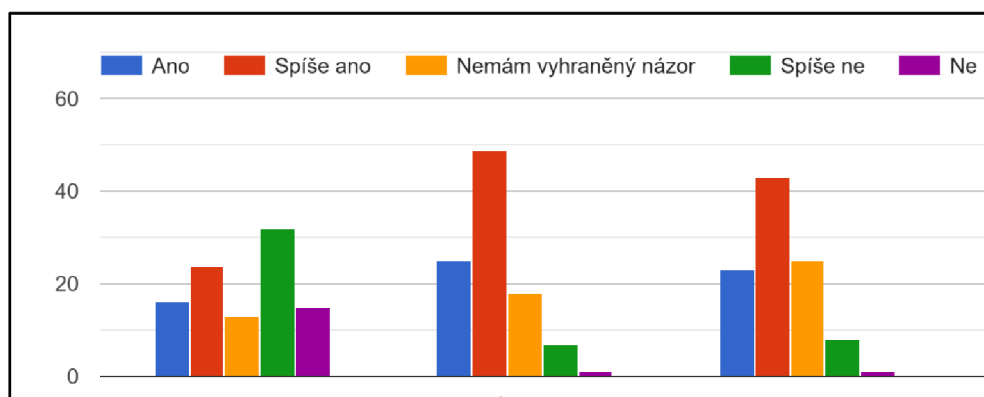
Graf č. 10 zobrazuje druhou část souboru otázek na téma začínající učitel v kolektivu učitelského sboru. První výrok se fokusuje na přijímání rad od kolegů. Dokonce 47 % (47) začínajících učitelů uvedlo plný souhlas s tím, že rady od jeho kolegů bere jako konstruktivní kritiku. Následně 39 % (39) respondentů s prvním tvrzením spíše souhlasí, 7 % (7) nemá přímo vyhraněný názor, 6 % (6) spíše nesouhlasí a 1 % (1) nesouhlasí.

Druhý graf zobrazuje, zda se začínající učitel cítí mezi svými kolegy ve sborovně dobře. Vyšlo nám, že 43 % (43) dotazovaných zcela schvaluje druhé stanovisko, 35 % (35) spíše schvaluje, 13 % (13) má neutrální názor. Nakonec 7 % (7) zúčastněných se spíše necítí dobře ve sborovně s kolegy a 2 % (2) se necítí komfortně vůbec. Učitelé tráví společný čas ve sborovně v průběhu velké přestávky nebo na ranních poradách, společně stráveného času není ve finálním součtu velké množství, ale i tak je důležité, aby se začínající učitel cítil s kolegy dobře.

Třetí sloupcový graf není již tak jednoznačný jako dva před ním a uvádí, zda se začínající učitelé setkávají se svými kolegy i mimo zaměstnání. Přesně 21 % (21) se setkává se svými kolegy i mimo práci, 19 % (19) se setkává, ale méně obvykle, 13 % (13) nemá jasné stanovisko, 28 % (28) se spíše s kolegy neseťkává a 19 % (19) se vůbec neseťkává s kolegy mimo práci.

Následný graf č. 11 již opouští skupinu kolegů začínajícího učitele a zaměřuje se na vztah a komunikaci mezi začínajícím učitelem a rodiči žáků. Komunikace mezi učitelem a rodiči je na 1. stupni základní školy velmi specifická a důležitá. Zároveň ve výše uvedeném grafu č. 3 pozorujeme, že komunikaci s rodiči považuje nejvyšší procento začínajících učitelů za jejich největší obavu.

Graf č. 11: Vztah mezi začínajícím učitelem a rodiči žáků



Graf č. 11 se zaměřuje na vztah a komunikaci mezi začínajícím učitelem a rodiči žáků z pohledu začínajícího učitele. Otázky v dotazníku jsou příliš dlouhé, tudíž nebudou v grafu, ale budou tučně zvýrazněny v textu níže.

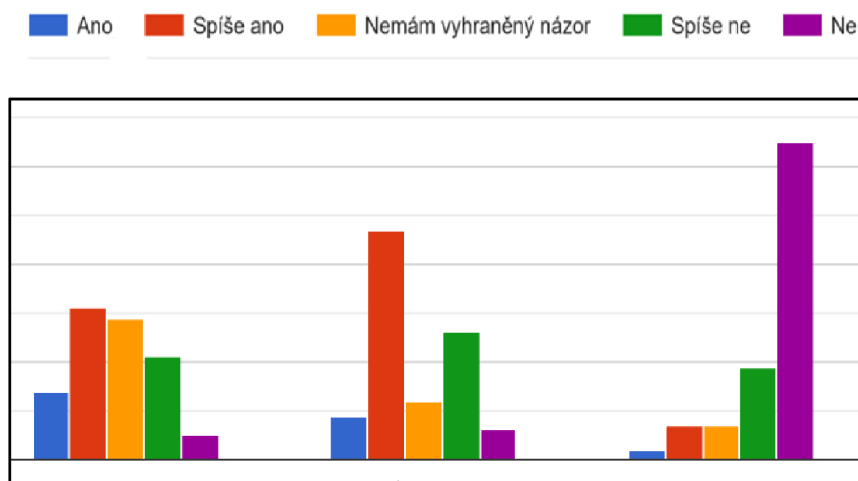
První výrok zní: **Setkal/a jsem se s nedůvěrou ze strany rodičů, díky mé krátké praxi v této profesi.** Dle grafu je viditelné, že odpovědi a míra souhlasu byly velmi různorodé, 16 % (16) začínajících učitelů souhlasí s daným tvrzením, 24 % (24) spíše souhlasí a 13 % (13) nemají jednoznačný názor. Dále 32 % (32) respondentů se spíše neseťkalo s nedůvěrou ze strany rodičů a 15 % (15) se s ní neseťkalo nikdy.

Druhé tvrzení je: **Daří se mi získat u rodičů svých žáků důvěru a respekt.** Lze konstatovat, že v tomto okruhu se odpovědi vcelku shodovaly, 25 % (25) dotazovaných si myslí, že se jim velmi daří získat u rodičů důvěru a respekt, 49 % (49) spíše souhlasí a 18 % (18) nemají pevné přesvědčení. Následně 7 % (7) si spíše myslí, že se jim zcela nedaří získat potřebnou důvěru a respekt ze strany rodičů a 1 % (1) si to nemyslí vůbec.

Třetí výrok je: **Náš vztah s rodiči je založen na společné spolupráci.** Kdy 23 % (23) začínajících pedagogů zcela souhlasí s tvrzením, 43 % (43) spíše souhlasí a 25 %

(25) nemá vyhraněný názor. Že vztah spíše nefunguje na vzájemné spolupráci uvedlo 8 % (8) začínajících učitelů a pouze 1 % (1) plně nesouhlasí s tvrzením.

Graf č. 12: Vztah mezi začínajícím učitelem a rodiči žáků (pokračování)



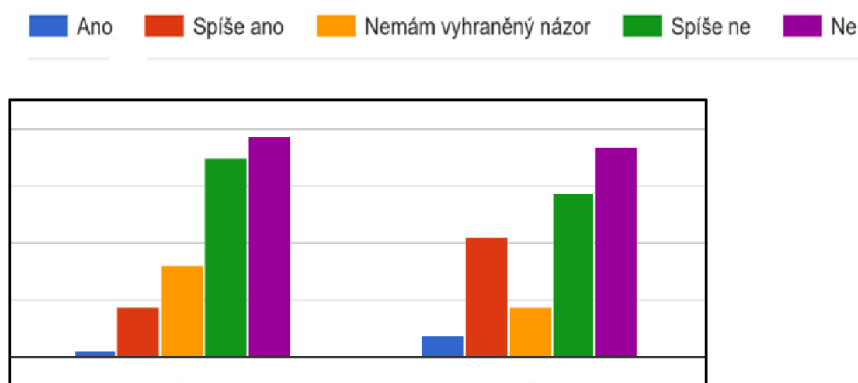
Graf zobrazuje pokračování souboru otázek, které se týkají vzájemného vztahu začínajícího učitele a rodičů žáků.

První tvrzení zní: **S rodiči komunikuji rád/a a často.** Zde 14 % (14) odpovídajících plně souhlasí, 31 % (31) spíše souhlasí a 29 % (29) nemá jasné předvědčení o odpovědi. Spíše neradi a méně často komunikuje s rodiči 26 % (26) začínajících učitelů a 5 % (5) respondentů kominukuje s rodiči velmi nerado.

Prostřední graf ilustruje výrok: **Před rodiči se cítím jistě a sebevědomě.** Jen 9 % (9) zcela souhlasí, však 47 % (47) spíše souhlasí a 12 % (12) dotazovaných nedokázalo jasně odpovědět. Dále 26 % (26) se spíše necítí před rodiči jistě a sebevědomě a 6 % (6) se tak necítí vůbec.

Poslední sloupcový graf je dost jednoznačný a ukazuje míru souhlasu s tvrzením: **Setkal/a jsem se s tím, že rodiče nechtěli mít své dítě ve třídě z důvodu mé krátké praxe.** Pouze 2 % (2) začínajících učitelů mají tuto nepříjemnou zkušenost, 7 % (7) učitelů zaškrtno odpověď „spíše ano“. Následně 7 % (7) respondentů má na tvrzení neutrální názor, 19 % (19) se s tím spíše nesetkalo a 65 % (65) respondentů se s touto událostí nikdy nesetkalo, což je příjemný výsledek, ale kdyby bylo procento, které značí nesetkání se s touto situací, ještě o něco vyšší, byl by výsledek ještě uspokojivější.

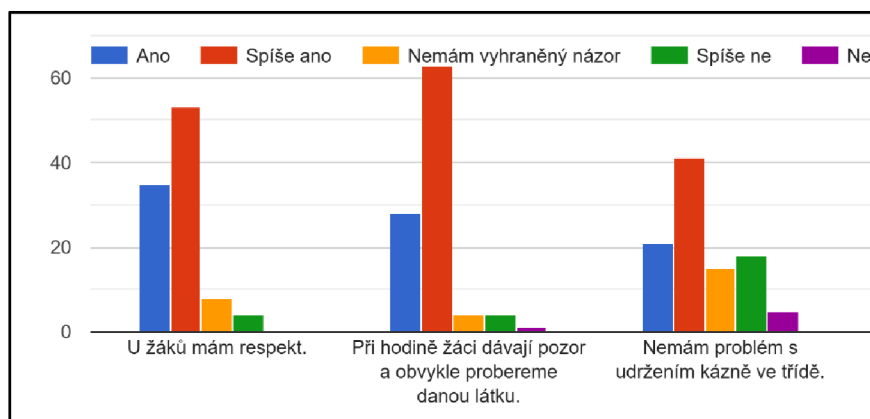
Graf č. 13: Vztah mezi začínajícím učitelem a rodiči žáků (pokračování 2)



Poslední skupina dvou grafů vyobrazují vztah a komunikaci mezi začínajícím učitelem a rodiči, z nichž první zobrazuje míru souhlasu na výrok: **Rodiče často zpochybňují mé metody výuky.** Pouze 1 % (1) začínajících pedagogů se často setkává s těmito pochybnostmi ze strany rodičů, 9 % (9) se s tím spíše sektává a 16 % (16) nemají jednoznačnou míru souhlasu. Dále 35 % (35) učitelů se s tím spíše neseťkává a 39 % (39) učitelů se s pochybnostmi ze strany rodičů neseťkává vůbec.

Druhý sloupcový graf zachycuje odpovědi, které se týkají vztahu mezi učitelem a rodiči mimo školní prostředí a tvrzení zní následovně: **Pořádám společné akce s rodiči a dětmi i mimo školu.** Pouze 4 % (4) respondentů uvedla „ano“ , 21 % (21) označilo možnost „spíše ano“ a 9 % (9) nedokázalo jasně odpovědět. Následně 29 % (29) spíše nepořádají společné akce i mimo školu a 37 % (37) dotazovaných se s rodiči a dětmi mimo školu na společných akcích neseťkává nikdy.

Graf č. 14: Vztah a komunikace mezi začínajícím učitelem a žáky

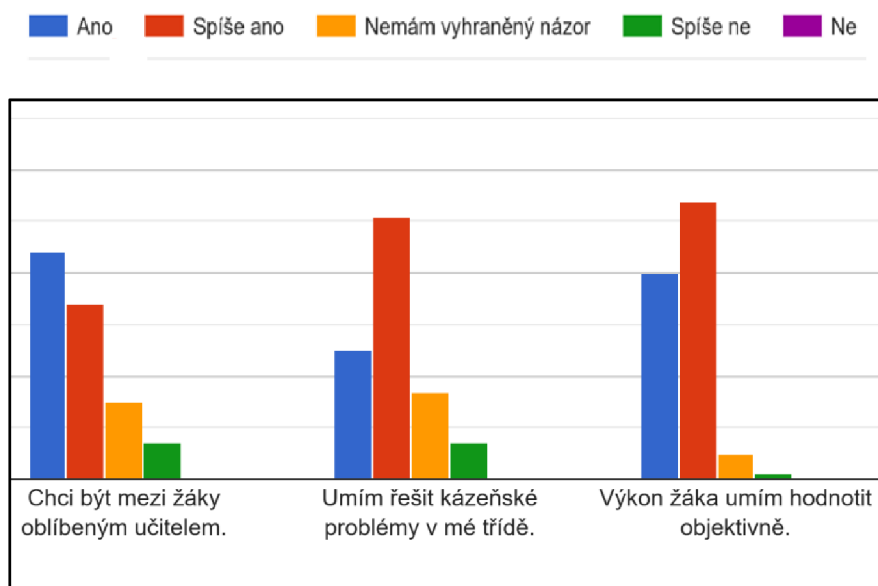


Graf č. 14 je první ze souboru tvrzení, které se týkají vztahu mezi začínajícím učitelem a jeho žáky. První tvrzení se zabývá tématem, zda má začínající učitel pocit respektu ze strany žáků. S tvrzením naprosto souhlasí 35 % (35) dotazovaných, 53 % (53) spíše souhlasí a 8 % (8) si není jisto. Poté 4 % (4) začínajících učitelů si myslí, že respekt u žáků spíše nemají a nikdo z dotazovaných nevedl naprostý nesouhlas s tímto tvrzením.

U druhého výroku 28 % (28) pedagogů souhlasí s tím, že obvykle při hodině s žáky proberou určenou látku. Převážná většina, čili 63 % (63) spíše souhlasí, že stihnou probrat danou látku a 4 % (4) nedokázala uvést jednoznačnou odpověď. Malá část začínajících učitelů si myslí 4 % (4), že spíše žáci při hodině pozor nedávají a neproberou danou látku a 1 % (1) uvedlo, že nikdy neproberou předem stanovenou látku na hodinu.

Poslední tvrzení trochu navazuje na to předešlé. Týká se schopnosti učitele udržet kázeň ve třídě. 21 % (21) respondentů naprosto souhlasí s tím, že nemají problém s udržением kázně ve třídě, 41 % (41) spíše souhlasí a 15 % (15) nemá pevné přesvědčení. Následně 18 % (18) učitelů má spíše problém udržet kázeň ve třídě a 5 % (5) má problém udržet kázeň ve třídě.

Graf č. 15: Vztah a komunikace mezi začínajícím učitelem a žáky (pokračování)

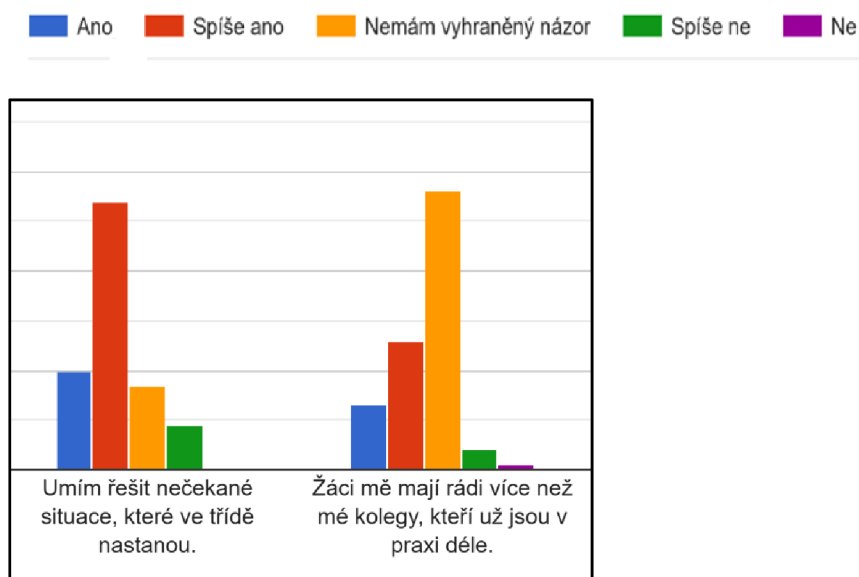


Z prvního obrázku je na první pohled patrné, která odpověď rezonuje, 44 % (44) začínajících učitelů naprosto souhlasí s tím, že chtějí být mezi žáky oblíbeným učitelem, 34 % spíše souhlasí a 15 % (15) učitelům je to jedno. Dále 7 % (7) respondentů zadalo, že spíše nesouhlasí s daným tvrzením a nikdo z dotazovaných neuvedl poslední možnost odpovědi. Výsledek potvrdil teorii uvedenou v teoretické části diplomové práce, kde uvádím, že většina začínajících učitelů touží být v očích žáků oblíbenými učiteli.

Na otázku udržení kázně v předešlém souboru grafů navazuje následující výrok, zda si začínající učitelé myslí, že umí kázeňské problémy vzniklé ve třídě řešit. Přesně 25 % (25) začínajících pedagogů uvedlo odpověď „ano“, 51 % (51) uvedlo „spíše ano“ a 17 % (17) si není jisto svou mírou souhlasu. Pouze 7 % (7) si myslí, že spíše neumí řešit kázeňské problémy ve třídě a nikdo z dotazovaných neuvedl poslední možnost.

Sesbíraná data k poslednímu výroku v grafu vytváří zřetelně jasnou míru souhlasu, kdy odpovídající uváděli míru souhlasu na výrok, zda umí hodnotit výkon žáka objektivně. Vyšly pozitivní sloupce, kdy 40 % (40) naprosto souhlasí, 54 % (54) spíše souhlasí a 5 % (5) má neutrální míru souhlasu. Pouze 1 % (1) uvedlo možnost, že spíše neumí hodnotit výkon žáka objektivně a nikdo neoznačil naprostý nesouhlas.

Graf č. 16: Vztah a komunikace mezi začínajícím učitelem a žáky (pokračování 2)



Co je při práci učitele téměř jisté, že se v praxi setká se situacemi, které ho překvapí, ale jako profesionál na ně musí umět pohotově reagovat, ne vždy ho však vysoká škola dokáže připravit na nečekané situace, které v praxi nastanou. Výsledky ukazují, že 20 % (20) začínajících učitelů naprosto souhlasí s tvrzením, že umí řešit nečekané situace ve třídě, 54 % (54) spíše souhlasí a 17 % (17) nemají na výrok vyhraněný názor. Dále 9 % (9) dotazovaných má pocit, že spíše neumí řešit překvapivé situace a nikdo nevyplnil poslední možnost volby.

Poslední obrázek v grafu ukazuje výsledek, který se týká vztahu mezi začínajícím učitelem a žáky. Na výrok, zda má začínající učitel pocit, že by ho žáci měli raději z důvodu jeho krátké praxe na rozdíl od zkušenějších kolegů, převládala u respondentů jasná odpověď, a to že nemají na tento výrok vyhraněný názor. Prostřední možnost volby zaškrtnulo 56 % (56) respondentů, 26 % (26) s ním spíše souhlasí a 13 % (13) plně souhlasí. Následně 4 % (4) dotazovaných uvedlo v možností odpovědí, že spíše nesouhlasí a 1 % (1) uvedlo, že zcela nesouhlasí. Tento spíše filozofický výrok zakončil soubor tvrzení, která zkoumala vztah mezi začínajícím učitelem a žáky.

V poslední fázi dotazníku byla možnost otevřené odpovědi, pokud chtěl respondent něco k dotazníku dodat. Mohlo se jednat o ujasnění jeho odpovědi

nebo doplnění něčeho, co mu v dotazníku chybělo. Začínající učitelé v otevřené odpovědi například uváděli:

Má celková praxe ve školství je více než 30 let (školní družina), jako učitelka s plnou kvalifikací pracuji první rok. K dětem se tedy "postavit" ve všech ohledech umím, radu a pomoc potřebuji nejvíce v "technických učitelských záležitostech" např. jak co hodnotit apod.

Práce učitele je velmi komplexní disciplína a není pro každého. První rok praxe pro mě byl velmi těžký, zejména v odvětví práce s dětmi s SVP dohromady s ostatními dětmi. Kdo říká, že učitelé se mají skvěle za pár hodin povídání před tabulí, měl by si jít zkusit na měsíc učit se vším co k tomu patří. A letní prázdniny jsou nutný reset pro každého z nás.

Do školství jsem nastoupila jako matka ve svých 37 letech, pro mě to byla rozhodně lepší volba než jít hned po VŠ pracovat jako pedagog na ZŠ – člověk už má díky vlastním dětem nadhled a jen tak ho něco nevykolejí/nepřekvapí. Současně netrpím vyhořením a mám chuť dělat věci jinak. Největší oříšek pro mě byla kázeň v hodině, kde jsem byla spíše mile překvapena. Předchozí vyučující byl na současnou třídu dle kolegů "slabší". Oříškem jsou pro mě ovšem vztahy mezi dětmi – vybudovat dobré třídní klima tam, kde je od prvopočátku narušené a dlouhodobě se s ním nepracuje, je velmi náročné.

Vyplnit tvrzení týkající se rodičů bylo obtížné. U některých rodičů mám obrovskou důvěru a respekt u jiných tomu tak není, to se týče i míry spolupráce.

Jako začínajícímu učiteli mi byla udělena třídnictví čtvrtého ročníku. I přes velmi těžké překážky, je to jedna z nejlepších věcí, co mě vtáhla do děje školy, mezi žáky a naučila mě velmi rychle dobré komunikaci s rodiči.

Je to fuška, ale neměnila bych!

Učitelství není vůbec jednoduché, vysoká škola budoucího učitele absolutně nepřipraví.

Důležitá je podpora od vedení a mít kvalitního uvádějícího učitele

Velmi záleží na složení žáků a také na počtu žáků. Ve třídě s 26 dětmi se kooperuje hůře, než například s 15 žáky. Proto ne vždy všechny plány a cíle jdou podle představ. Ale důležité je, mít je stanovené.

Otevřené odpovědi na konec dotazníku využili respondenti často k dovysvětlení jejich situace ve škole. Díky tomu jsem mohla zjistit zajímavé příběhy z praxe, či užitečné postřehy učitelů. Například zkušenosti respondentky, která působila dlouhá léta ve školní družině a nyní působí prvním rokem jako učitelka na 1. stupni základní školy. Může být jasné, že jako začínající učitelka má jiné postoje, než začínající učitel, který nastoupil do tohoto zaměstnání hned po dostudování vysoké školy. Rozdíly bychom mohli pozorovat v tom, že paní bývalá školní vychovatelka má dlouholeté zkušenosti s komunikací s rodiči, zároveň již zná učitelský sbor a vedení školy. Má dlouholeté zkušenosti s žáky, ovšem zas je to trochu jiná role než učitelka na 1. stupni. Nebo respondentka, které nastoupila jako začínající učitelka ve svých 37 letech poté, co zažila výchovu jejích vlastních dětí konstatuje, že by pro ni bylo obtížné začít učit hned po dostudování vysoké školy, zároveň vyzdvihuje jako její výhodu to, že má s výchovou dětí zkušenosti a dokáže se tak lépe připravit na překvapivé situace, které ve třídě mohou nastat. Další respondent popisuje obtížnost učitelské profese a dále uvádí jeho problémy ohledně práce s žáky s SVP, se kterými se na začátku své praxe potýkal. Následně zdůrazňuje nevědomost společnosti, že být učitelem neznamená se jen na pár hodin denně postavit před tabuli. Další respondent upozorňoval na náročnost vyplňování míry souhlasu u tvrzení týkajících se rodičů žáků. Je nutné připustit, že s každými rodiči se jedná jinak, s některými můžete mít nadměru sladěnou spolupráci a některými je velmi těžké navázat kladný vztah, který povede ke vzájemné spolupráci. Jiný respondent uvádí, že mu velmi pomohlo v profesním růstu třídnictví. Jako učitelé na 1. stupni je pravděpodobné, že hned jako

začínajícímu učiteli bude přiděleno zároveň třídnictví, není to však pravidlem. S třídnictvím přichází další kompetence, které musí učitel mít. Respondent má takový názor, že ač je třídnictví pro začínajícího učitele náročné, je velmi užitečné ke vtažení se do děje školy. Od začátku musí udržovat pravidelnou komunikaci s rodiči i navázat interakci s žáky. V dalším pořadí respondent upozorňuje na důležitost počtu žáků ve třídě. Zastává názor, že je stěžejní, pokud má začínající učitel ve třídě 26 žáků nebo 15. V menším počtu učitel rychleji a snáz naváže kontakt s jednotlivými žáky, další výhodou je snadnější udržení pozornosti ve třídě, díky které učitel rychleji probere stanovenou látku. Další respondenti už spíše jen dávali důraz na náročnost učitelského povolání a co vše to s sebou obnáší.

7 DISKUZE

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, jaké mají postoje žáci, učitelé a rodiče k začínajícím učitelům z pohledu začínajícího učitele.

Důvod proč se tato diplomová práce zaměřuje právě na začínající učitele a jejich vstup do praxe je takový, že začínající učitelé jsou poněkud specifická skupina absolventů vysokých škol nastupujících do praxe.

Ostatní profese, které lze jmenovat jako například lékař, právník, inženýr hned po svém nástupu do prvního zaměstnání nedostanou plnou zodpovědnost ve všech úkonech. Náročnost úkolů, které jsou na ně požadované se postupně zvyšují. Na rozdíl od začínajícího učitele, který prožívá tzv. „profesní náraz“. Ten se projevuje v tom, že se od začínajícího učitele očekává plnění všech funkcí, které učitelé náleží a které od něj žáci, jejich rodiče, škola a veřejnost požadují. Již od počátku musí často okamžitě řešit řadu komplikovaných výchovně vzdělávacích situací. Na začínajícího učitele je kladen velký tlak a často se tak potýká s problémy objektivního i subjektivního charakteru, které doprovází pochybnosti, nejistota, omyly a chyby (Šimoník, 2013).

Cíl diplomové práce je specifický v tom, že se zaměřuje na postoje třech skupin lidí. Ostatní práce se zaměřují často jen na vztah jedné skupiny k učitelé. Nebo jen k samotnému začínajícímu učitelé. Například Vítečková (2018) zjišťuje potřeby samotného začínajícího učitelé, jeho problémy, vývoj a jeho uvedení do praxe. Vašutová (2007) se zabývá nejčastějšími obavami začínajících učitelů při vstupu do praxe a následně popisuje rady a tipy, jak má začínající učitel udělat první dojem před žáky. Dále jak si získat respekt nejen před žáky, ale i jeho zkušenějšími kolegy. Mezerová (2011) prováděla dotazníkové šetření u začínajících učitelů na základní škole. Její výzkum se spíše zaměřoval na pomoc uvedení začínajícího učitelé do praxe a míru podpory uvádějího učitelé. Otázky byly zodpovídány řediteli škol, kde uváděli, v čem a jak pomáhají začínajícím učitelům při jejich vstupu do praxe.

Čapek (2013) se zaměřuje na vztah mezi učitelé a rodiči. Vysvětluje důležitost spolupráce mezi učitelé a rodiči žáků, jaký to má dopad na úspěšnost žáka ve

vzdělávání a zároveň navrhuje formy spolupráce a komunikace a jak může začínající učitel budovat správnou komunikaci a spolupráci s rodiči. V jeho zjištění dochází k závěru, že často učitelé neradi komunikují s rodiči svých žáků a nevyvíjí dostatečné úsilí při budování jejich společného spolupracujícího vztahu. Následně uvádí porovnání spolupráce v zahraničí.

Ve vztahu začínajícího učitele a žáka bylo zjištěno, že začínající učitel se často snaží být mezi žáky oblíbeným učitelem. Tato jeho touha může mít za následek, že nebude schopný řádně plnit další důležité funkce, které jsou ve vzdělávacím systému potřebné. Například že začínající učitelé si často krátce po svém nástupu začínají všimnout, že mají problém s udržením kázně ve třídě, či neschopnost adekvátně řešit kázeňské problémy (Aultman et al., 2009). Někdy mají začínající učitelé problém nastavit výši stanovenou hranici hodnocení. Nadšenci často nastavují žákům příliš vysokou laťku, kterou nemohou zvládnout, a naopak liberálnější začínající učitelé kladou na žáky příliš nízké požadavky, z důvodu obav, aby žáky nepřetěžovali a nevystavovali je neúspěchu (Vašutová, 2007).

Tato práce se však zabývá samotným názorem začínajících učitelů k daným problematikám. Uvědomuji si, že výsledky mohou být zkreslené subjektivními domněnkami začínajících učitelů, a ne předložením skutečných postojů skupin. Cílem práce ale nebylo zjišťovat holé fakty, ale právě pocity, postoje a názory začínajících učitelů a jak prožívají svůj vstup do praxe. Uvědomuji si, že se do výzkumu zapojilo pouze 100 účastníků a jeho výsledky jsou limitovány. Beru na vědomí, že kdyby se do výzkumu zapojilo větší množství začínajících učitelů, mohly by se výsledky v něčem lišit. Dále připouštím, že kdybych zvolila metodu rozhovoru s menším počtem začínajících učitelů, mohla jsem dostat podrobnější popis problematiky v oblasti postojů žáků, rodičů a kolegů na začínající učitele z pohledu začínajícího učitele. Z toho důvodu byly i v dotazníku možné otevřené odpovědi, které mohly částečně přiblížit příběhy konkrétních učitelů, zároveň mě více lákalo kvantitativní šetření, proto byla má konečná volba právě dotazníkové šetření.

Výzkumné šetření obsahuje postupně otázky na všechny skupiny, které byly výše popsány. Začátek se zaměřuje na samotného začínajícího učitele, jeho délku praxe, podmínky nástupu, obavy, možnou podporu uvádějícího učitele atd.

Následné rozdělení do třech souborů otázek, kdy tématem prvního souboru bylo začlenění začínajícího učitele do učitelského sboru, jak se cítí mezi svými kolegy, jeho pocity ohledně toho, jak ho zkušenější kolegové vnímají a zda v nich vidí i možnou podporu. Dále soubor otázek směřoval na vztah s rodiči, kdy právě 41 % respondentů uvedlo, že jejich největší obava je komunikace s rodiči. A nakonec se těžištěm otázek stává vztah mezi učitelem a žáky. Jeho schopnost získání respektu, schopnosti udržení kázně, umění reagovat na nečekané situace a další.

Tato práce by mohla pomoci nejen začínajícímu učiteli, při vnitřním identifikování se se stejnými pocity, které měli respondenti. Zároveň by práce mohla být přínosná pro vedení škol, kdy mohou zajistit jisté obavy a nabídnout možnosti pomoci začínajícím učitelům v daném okruhu. Také i zkušeným kolegům vzpomenout si na jejich uvádění do praxe a motivovat je tak k pomoci začínajícímu učiteli, protože díky dotazníku vidíme, v čem mají začínající učitelé pocit, že se jim daří a v čem se jim zase naopak nedaří. Může ale i pomoci široké veřejnosti a rodičům žákům uvědomit si nelehkost úkolu začínajícího učitele a například jít naproti při snaze spolupracovat.

Výzkumné otázky a jejich odpovědi

Jaké jsou nejčastější obavy a výzvy, se kterými se začínající učitelé setkávají při svém nástupu do praxe?

K této otázce bylo nabídnuto několik možností, které se týkaly především obav, jež jsou spojené s třemi skupinami, které při výzkumu se začínajícím učitelem zkoumáme. Tedy 41 % respondentů uvedlo, že největší obavy měli z komunikace s rodiči svých žáků, na druhém místě (27 %) byla obava z toho, že začínající učitel nebude schopen navázat kontakt a vzájemnou interakci se žáky. Následně 12 % pak mělo největší obavu, že nebudou přijati svými kolegy. Následný zbytek respondentů neměl největší obavy z uvedených možností a měl prostor uvést svou největší obavu, kterou cítili při vstupu do praxe, které byly popsány výše. Jako nejčastější jiné obavy začínající učitelé uváděli například strach z toho, že nebudou dobrými učiteli, že budou učit špatně, nebo že nebudou zvládat přípravu na hodinu. Můžeme tedy odpovědět na výzkumnou otázku tím, že

největší procento dotazovaných uvedlo jako svou největší obavu komunikaci s rodiči.

Jaké mají začínající učitelé postoje ke změně zaměstnání na začátku své praxe v této profesi?

V této otázce vzešla poměrně pozitivní odpověď, kdy 69 % začínajících učitelů nepřemýšlelo nad změnou svého zaměstnání. 31 % respondentů jež uvedli, že nad změnou přemýšleli, následně uváděli nejrůznější důvody. Mezi nejčastější z nich patří například nedostatečné ohodnocení jak ze strany platové, tak z pohledu společnosti a dále velká psychická náročnost a strach z velké zodpovědnosti.

Je diskutabilní, zda 31 % je malé procento či nikoli, je samozřejmě o dost menší než 69 %, ale mám pocit, že když se zaměříme na fakt, že 31 % začínajících učitelů, kteří jsou teprve na začátku své praxe, již přemýšlí nad změnou zaměstnání, tak je to procento poměrně vysoké.

Jaká je zkušenost začínajících učitelů se začleněním do kolektivu učitelského sboru a s podporou ze strany uvádějících učitelů?

Odpověď na otázku je opět převážně pozitivní, kdy 53 % začínajících učitelů uvedlo, že jejich začlenění do kolektivu bylo spíše lehké a rychlé. A dále 43 % označilo, že se cítí se svými kolegy ve sborovně dobře a 35 % uvedlo, že spíše dobře. Dokonce 21 % začínajících učitelů se pravidelně setkává se svými kolegy i mimo práci a 19 % uvedlo, že spíše ano, což si můžeme vyložit, že se nesetkávají nějak pravidelně, ale setkávají se. Uvádějícího učitele při svém nástupu dostalo 76 % respondentů, což je znovu pozitivní číslo vzhledem k tomu, že v České republice nebylo do roku 2024 přidělování uvádějícího učitele povinností. Z těch, co mělo zkušenosti s uvádějícím učitelem, má 84,2 % pocit, že jim uvádějící učitel pomáhal a když následně uváděli míru podpory tak dohromady 65,7 % respondentů zaškrtno v míře podpory dvě nejvyšší čísla.

Jaké jsou postřehy začínajících učitelů ohledně jejich postavení mezi kolegy ve škole?

Odpovědi na otázky zaměřené na toto téma vyšly velmi pozitivně, proto dále budou vždy sečteny míry souhlasů respondentů, kdy uváděli odpověď „ano“ a „spíše ano“. Na otázku, zda mají začínající učitelé pocit, že ho jeho kolegové

respektují, zadalo 73 % kladnou odpověď. Zároveň i 83 % má pocit, že kolegové uznávají jeho metody a nebojí se je požádat o případnou pomoc. Dále 86 % dotazovaných uvádí, že rady svých kolegů uznávají a berou je jako konstruktivní kritiku. Z toho lze vidět, že většina začínajících učitelů cítí, že je kolegové respektují, uznávají, zároveň si ale i pomáhají a radí.

Jaké mají začínající učitelé vztahy s rodiči a jak se jim daří navázat s jimi spoluprací a získat důvěru a respekt?

Odpovědi, které se týkaly této otázky, nebyly vždy jednoznačně kladné, každopádně znovu budou následovně sečteny dvě nevyšší kladná čísla odpovědí. Dokonce 47 % začínajících učitelů uvedlo, že se nesetkalo ze strany rodičů s vyjádřenou nedůvěrou na jejich osobu z důvodu jejich krátké praxe, dále 74 % má pocit, že se jim daří nebo spíše daří získat si u rodičů důvěru a respekt. Více než polovina respondentů, tedy 66 %, zmiňuje pocit vzájemné spolupráce s rodiči. Na druhou stranu méně než polovina (45 %) uvedla, že s rodiči komunikují rádi a často. Následně pak 56 % uvádí pocit jistoty a sebevědomí při komunikaci s rodiči. Tato čísla nevyšla zrovna vysoká, což potvrzuje i předešlé zkoumání v otázce obav začínajících učitelů, kde nejvyšší procento bylo právě u obav týkajících se komunikace s rodiči. Občas se začínající učitelé mohou potýkat s nepříjemnou situací, kdy rodiče nechtějí, aby učili jejich dítě z důvodu učitelovi krátké praxe. Tohle tvrzení se nám v dotazníku nepotvrdilo a pouze 2 % respondentů zadalo plný souhlas s tímto tvrzením. Z šetření vyplývá, že se začínajícím učitelům převážně daří navázat vztah a spoluprací s rodiči, i když ne vždy tomu jdou rodiče naproti. Nakonec bylo tvrzení, že rodiče často zpochybňují metody začínajícího učitele. V součtu 74 % respondentů s tímto tvrzením nesouhlasilo, nebo spíše nesouhlasilo. Nutno podotknout, že mě jeden z respondentů v otevřených odpovědích upozornil, že každý rodič je jiný. Začínající učitel může bez problému spolupracovat s rodiči 15 dětí, ale u pěti se to nemusí dařit vůbec. Já s ním v tomto tvrzení zcela souhlasím a musíme to brát v našich výsledcích na vědomí.

Jaké vztahy mají začínající učitelé s žáky?

Začínající učitelé si často přejí být mezi žáky oblíbeným učitelem. U této otázky vyšlo znovu součtem odpovědí „ano“ a „spíše ano“ 78 % souhlasu s těmito

výroky. Zároveň 62 % respondentů zamítlo nebo spíše zamítlo problémy s udržением kázně ve třídě. S dodržováním kázně se pojí i schopnost řešit kázeňské problémy. 76 % dotazovaných dodává k výroku, zda umí řešit kázeňské problémy ve třídě, „ano“ nebo „spíše ano“. Na konci dotazníku museli respondenti uvést míru souhlasu s tvrzením, zda mají pocit, že žáci mají raději je než jejich kolegy, kteří jsou již v praxi déle. Na tuto filozofickou otázku jsem nedostala jasnou odpověď, protože 56 % respondentů uvedlo, že zde nemá vyhraněný názor. Pokud by se nahlíželo na ostatní odpovědi, tak by převažovala pozitivní míra souhlasu s tímto výrokiem. Je nutné uznat, že na otázku se nelehko odpovídalo.

Jaký je postoj žáků k začínajícím učitelům z pohledu začínajících učitelů?

88 % začínajících učitelů uvedlo, že mají nebo spíše mají u žáků respekt. 91 % součtem míry souhlasu „ano“ a „spíše ano“ vychází, že začínající učitelé dokáží udržet žáky v pozornosti, aby s nimi stihli probrat stanovenou látku. V otevřené otázce byla nadnesena poznámka, že velmi záleží na počtu žáků ve třídě. Je rozdíl, když ve třídě je 26 žáků, nebo 15. Respondentka uváděla, že má zkušenosti s oběma možnostmi, kdy uvádí že při menším počtu žáků stihne lépe učitel probrat předem stanovenou látku, na jednotlivé žáky má více času a menší počet žáků ve třídě jde hodně znát. Následující otázka se týkala, zda respondenti dokáží výkon žáků hodnotit objektivně, protože správné hodnocení je jedním s důležitých pilířů, jak si vytvářet dobrý vztah s žáky. Je potřeba mít nastavené jasné mantinely, aby žáci věděli, jak učitel hodnotí. V tomto případě 94 % respondentů uvedlo „ano“ nebo „spíše ano“ při výroku ohledně objektivní hodnocení. Podle mého názoru je číslo uspokojivě vysoké, ale objektivní hodnocení je tak stěžejní, že bych očekávala 100 % souhlasu. Učitelům by se nemělo stávat, že neumí hodnotit žáky objektivně. A nakonec se výrok týkal oblasti, zda začínající učitelé umí řešit nečekané situace, které ve třídě nastanou. Je jasné, že se učitel během své praxe setká se situací, která mu bude připadat nečekaná a překvapivá. Ani vysoká škola nedokáže člověka připravit umět řešit všechny možné situace, se kterými se může začínající učitel setkat. Ač na obtížnost možné připravenosti v součtu míry souhlasu „ano“ a „spíše ano“ odpovědělo 74 % dotazovaných, že s výrokiem souhlasí a že umí řešit nečekané situace. Z toho vyplývá další pozitivní výsledek šetření.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce bylo zjistit postoje žáků, kolegů a rodičů na začínající učitele, a to z pohledu začínajícího učitele. Snažila jsem se zjistit největší obavy začínajících učitelů při vstupu do praxe, míru podpory ze strany uvádějího učitele i celého kolektivu učitelského sboru a jak začínající učitel vnímá samotné začlenění do učitelského sboru. Také jsem chtěla pochopit, jak začínající učitelé vnímají jejich vztah s žáky, kolegy i rodiči. Dále, zda mají pocit, že se jim daří navázat vzájemnou spolupráci s rodiči, získat jejich respekt a důvěru. Co jim dělá největší problém a v čem se necítí být jistí. V teoretické části bylo rozebráno téma začínajícího učitele, jeho profesní růst, kompetence a následně byly postupně popsány skupiny, kterých se týká diplomová práce čili začínající učitel ve vztahu ke kolegům, žákům a rodičům. Kapitoly se dotkly klimatu v učitelském sboru, tipy na správnou komunikaci s rodiči anebo jak osobnost učitele může ovlivňovat vzdělávání žáka. V praktické části byly prezentovány výsledky výzkumného šetření.

Pro dosažení stanovených cílů byla využita metoda kvantitativního sběru dat. Do výzkumu se zapojilo 100 účastníků. Jednalo se o začínající učitele 1. stupně základní školy, kteří jsou ve své praxi od 0 do 5 let.

K sběru dat byla využita metoda dotazníkového šetření, jež byla provedena pomocí online prostředí na platformě [dosc.google.com](https://docs.google.com). Dotazníky byly zasílány prostřednictvím mailu a sdíleny na sociálních sítích Facebook a Instagram.

Výsledky šetření naznačují, že začínající učitelé mají největší obavy z komunikace s rodiči žáků. Dále velmi pozitivně vyšlo šetření týkající se kolektivu učitelského sboru, kdy většina začínajících učitelů ocenila pomoc uvádějího učitele, zároveň kladně hodnotí postoje jejich kolegů k nim. Je vidět, že většina začínajících pedagogů se ve svém kolektivu cítí dobře, nebojí se říci si o radu a zároveň mají pocit, že je jejich kolegové respektují a podporují. V otázkách týkajících se rodičů nebyly všechny odpovědi tak jednoznačné, ačkoliv výsledky se také kloní spíše k pozitivní stránce. Část začínajících učitelů se setkává na začátku své praxe s nedůvěrou ze strany rodičů, což může mít za následek méně komunikace, a

tudíž menší šanci na vytvoření vzájemné spolupráce, která je klíčová pro úspěšnější vzdělávání žáků. V tématech spojených se vztahem mezi začínajícím učitelem a žákem opět ve výsledcích výzkumného šetření mnohem více převažovaly pozitivní výsledky. Ve finálních grafech je patrné, že začínající učitelé mají převážně pocit, že mají u žáků respekt, dokážou probrat stanovenou látku, přimět žáky k pozornosti, zvládnou udržet kázeň nebo popřípadě řešit kázeňské problémy, umí žákův výkon hodnotit objektivně a dokáží řešit nečekané situace, které mohou ve třídě nastat. Nakonec bychom se jen mohli zastavit nad možná ne úplně kladným výsledkem, a to je, že 31 % začínajících učitelů uvažuje nebo uvažovalo o změně zaměstnání. Mezi jejich důvody patří často nízké platové ohodnocení, psychická zátěž a pocit velké zodpovědnosti. Zároveň mnoho učitelů uvádělo pocit malého uznání a ocenění jejich práce, nejen od žáků, ale i od rodičů. Nedostatečně vysoká prestiž tohoto zaměstnání vzniká často díky pohledu veřejnosti, která vidí jen špičku ledovce učitelské práce, tudíž neumí plně uznat náročnost této profese, to ale může nést za následek, že vystudovaní začínající učitelé plni energie a nových nápadů mohou opouštět školství, a tak se stává, že ve vzdělávacím systému chybí nové posily.

Být učitelem již neznamená pouhé přesvědčení, že si člověk plní určité poslání, ale znamená to především každodenní odbornou a náročnou práci ve vzdělávání a výchově. Věřím, že většina začínajících učitelů vstupuje do praxe s přáním, že chtějí být dobrými učiteli, což představuje spoustu schopností a dovedností, jako je empatické jednání s lidmi, ovládání vyučovacích strategií, být odolný vůči stresu ve školním prostředí, umět řešit pedagogické situace a mnoho dalších. Začínající učitel by měl mít chuť se neustále zdokonalovat, přemýšlet o své práci a umět ji, jak uvádí Vašutová (2007) reflektovat. Při vstupu do nového zaměstnání se vždy člověk potýká s nějakými problémy a obavami. Rozdílem je jen to, že každý tuto náročnost zvládá jiným způsobem. Vstup do učitelské profese je specifický a nese s sebou mnohé komplikace, proto je velmi důležitá (jak zmiňuje Vítečková, 2018) podpora a spolupráce učitelského sboru motivována vedením školy.

Výsledky šetření vyšly dle mého názoru poměrně pozitivně. Původně jsem čekala větší problematiku zejména v oblasti postojů žáků k začínajícímu učiteli z pohledu

začínajícího učitele. Když jsem vycházela z teoretické části práce, předpokládala jsem, že větší procento začínajících učitelů bude mít problém s udržení kázně ve třídě, řešením kázeňských problémů, či ve schopnosti dobře reagovat v nečekaných situacích. Výsledky v těchto oblastech vyšly lépe, než jsem očekávala. Na druhou stranu se mi potvrdil fakt, že začínajícím učitelům záleží na tom, jak jsou v očích žáků viděni a většina z nich chtějí být oblíbenými učiteli mezi žáky. Dále mě potěšily výsledky ohledně učitelského sboru. Nebylo to tak překvapivé zjištění, spíše jsem očekávala, že vztahy mezi kolegy budou kladné, ale i tyto výsledky vyšly velmi pozitivně. Těší mě, že začínající učitelé mají jistotu, že je jejich kolegové uznávají, že je respektují, ale zároveň si vzájemně pomáhají. Další kladné zjištění bylo, jaké velké procento začínajících učitelů dostalo uvádějího učitele. Díky rozvíjejícím otázkám bylo prokázáno, že ve většině případů byl uvádějí učitel pro začínajícího učitele velký zdroj podpory a pomoci. Dovoluji si tvrdit, že nové znění novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, kdy od 1. 1. 2024 mají ředitelé školy povinnost poskytnou začínajícím učitelům pomoc uvádějího učitele, byl správný krok dopředu a myslím, že většina začínajících učitelů tuto změnu velmi ocení. Z poznatků, které byly vyhodnoceny ohledně postojů rodičů k začínajícím učitelům z pohledu začínajícího učitele by se dle mého názoru ještě daly věci o dost zlepšit a je v tomto okruhu pořád spousta práce na zlepšení. To není apel jen na rodiče, kteří by se měli snažit více najít cestu ke společné spolupráci a důvěře v začínající učitele, ale i samotní začínající učitelé by měli ke komunikaci s rodiči přistupovat aktivně, cítit se sebevědomě ve své práci a snažit se s rodiči naplňovat jejich společný cíl, a to je dobré vzdělání žáka.

Začínající učitel se „dotváří“ následně až za chodu v praxi. Ztotožňuji se s Šimoníkem (2013), podle kterého se hledá, rozvíjí, zkouší nové věci a profesně roste. Nejen že je zde klíčová pomoc od zkušenějších kolegů, ale zároveň začínající učitel musí pociťovat aktivní zapojení, snahu, úsilí se stále zlepšovat a rozvíjet své profesní schopnosti.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Aggarwal, P. (2014). *Teacher's Competencies As Identified By NCTE*. International Journal of Multidisciplinary Research and Development.

Aultman, L. P., Williams-Johnson, M.R., & Schutz, P.A. (2009). *Boundary dilemmas in teacher–student relationships: Struggling with “the line”*. Teaching and Teacher Education, 25, 636–646.

Bochníček, Z., Hališka, J., Kobíková, Z., Šimoník, O., Krupka, P., Rotreklová, O., Papírník, T., Mareček, A., Herber, V., & Herman, J. (2013). *Na pomoc pedagogické praxi*. Masarykova univerzita.

Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič*. Grada.

ČŠI. (2012, 11. prosince). *Z dotazů zaslanych České školní inspekci a odpovědí na ně*. html/2020/Z_dotazu_a_odpovedi/html5/index.html?&locale=CSY&pn=15

Doleží, L., (Ed.). (2014). *Začínáme učit češtinu pro cizince mladší školní věk, Příručka pro lektorky a lektory*. AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. researchgate.net/publication/349403416_Zaciname_ucit_cestinu_pro_deti-cizince_mladsi_skolnik_vek_Prirucka_pro_lektorky_a_lektory

Fessler, R. (1995). *Dynamics of Teacher Career Stages*. In Guskey, T.R. & Huberman, M. (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. Teachers College Press.

Guskey, T. (2002). *Professional Development and Teacher Change*. University of Kentucky.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy. 2.*, přepracované a doplněné vydání. Grada.

Hermochová, S. (2009). *Jak být dobrým třídním učitelem*. Metodický portál RVP.CZ. clanky.rvp.cz/clanek/9869/JAK-BYT-DOBRY-TRIDNI-UCITEL.html

Huberman, A. M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The Lives of teachers*. Teachers College Press a Open University Press.

Hronová, Z. (2020, 30. ledna) *Nic neumí, tak učí. A mají spoustu volna, říkají lidé o učitelích. Přesto je uznávají. Učitel patří mezi nejprestižnější povolání, mezi rodiči žáků ale valnou pověst nemají-* Aktuálně.cz (aktualne.cz).
zpravy.aktualne.cz/domaci/prestiz-ucitelu/r~3ad5dbbc40f311ea84260cc47ab5f122/

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). *Adaptační období pro začínající učitele*. Pedagogika.

Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2011). *How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement*. Teachers College Record. Scholar.harvard.edu/sites/scholar.harvard.edu/files/mkraft/files/johnson_kraft_papay_teacher_working_conditions_final.pdf

Jírovec, L. (2017). *Klima učitelského sboru a interakce pedagogů na pracovišti a ve výchovně vzdělávacím procesu*. [Diplomová práce, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích]. Repozitář publikací JU. (jcu.cz)
theses.cz/id/0pm01w/Jirovec.pdf?lang=en

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus Hradec Králové.

Krejčová, V. (2005). *Aktuální témata výchovy a vzdělávání ve škole: texty pro studijní disciplínu Teorie výchovy*. Gaudeamus Hradec Králové.

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy (1. vydání)*. Masarykova univerzita.

Kubrický, J. (2015). *Kompetence učitele v oblasti využívání www stránek pro výuku*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie 2.*, aktualizované vydání. Grada.

Lazarová, B. (2010). *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika.

Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Daniel, S., & Pražáková, D. (2021). *Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů, Sekundární analýza TALIS 2018*. ČŠI.

Csacr/media/Prilohy/2021_prilohy/Dokumenty/Sekundarni-analyza-TALIS-2018.pdf

Lukas, J. (2007). *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část)*. Pedagogika.

Lucas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a vztahy ve škole*. Masarykova univerzita.

Mezerová, D. (2011). *Začínající učitel na základní škole*. [Bakalářská práce, Karlova univerzita]. Archiv závěrečných prací CUNI. (cuni.cz)

dspace.cuni.cz/bitstream/hadle/20.500.11956/38796/BPTX_2009_2__0_25819_9_0_88805.pdf?sequence=1

Ministerstvo spravedlnosti (2020, 5. listopadu) *Zákonný zástupce dítěte*.
portal.gov.cz/rozcestníky/zakonny-zastupce-ditete-RZC-2

MŠMT. (2005). č. 379/2015 Sb. novela zákona o pedagogických pracovnících.

MŠMT. (2023). novela zákona č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.
Downloads/Informace-pro-skoly-novela-zákona-o-pedagogickych-pracovnicich.pdf

Nezvalová, D. (2003). *Kompetence ředitele školy*. e-Pedagogium, Pedagogická fakulta UP v Olomouci.

NPI České republiky. (2023). *npi.cz/vzdelavani/15-vzdelavaci-programy*

Oja, S., N. (1990). *Developmental Theories and the Professional Development of Teachers* [Online paper presentation]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
files.eric.ed.gov/fulltext/ED352351.pdf

Petrová, A., & Plevová, I. (2018). *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Portál.

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

Podlahová, L. (2007). *Učitel sekundární školy: studijní opora*. 2. Univerzita Palackého v Olomouci.

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Portál.

Pugnerová, M., Plevová, I., Kvintová, J., Křeménková, L., Dobešová-Cakirpaloglu, S. & Lemrová, S. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Grada.

Rabušicová, M., Šedřová, K., Trnková, K., & Čiháček, V. (2004). *Škola a /versus/ rodina*. Masarykova univerzita.

Říčan, P. (2004). *Cesta životem*. Portál.

Sekot, A. (2009). *Profesní kariéra učitele*. Masarykova univerzita.

Spilková, V., Vincejová, E., & Zmrzlík, B. (2009) *Začínající učitel*.

https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

Šalamounová, Z., Bradová, J., & Lojdová, K. (2014). *Mocenské vztahy mezi začínajícími učiteli a jejich žáky*. *Pedagogická orientace*, 24(3), 375–393.

Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel (Dotisk 1. vydání)*. Masarykova univerzita. (Spisy pedagogické fakulty MU, sv. 56).

Šimoník, O. (2009). *Začínající učitel*. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 419–423). Portál.

Urbánek, P. (2006). Klima učitelských sborů ZŠ: empirická zjištění. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvků 14. Konference ČAPV.

Urbánek, P. (2018). Učitelství české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30.

Urbánek, P., Pícek, J., Jursová, J., Rozkovcová, A., Pícková, H., & Novotová, J. (2021). Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie. *Pedagogika*, 71(1), 7–28. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>

Vašutová, Jaroslava (2007). *Být učitelem – Co by měl učitel vědět o své profesi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). **Mezinárodní výzkum v oblasti uvádění začínajících učitelů do praxe**. In P. M. Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds.), *Internationalization in teacher education* (s. 69–86). Schneider Verlag Hohengehren

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

Vítová, D. (2023). *Uvádějící učitel*. [Diplomová práce, Karlova univerzita]. Archiv závěrečných prací CUNI. Digitální repozitář UK (cuni.cz). dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/178737

Zacharová, E (2012). *Základy vývojové psychologie. Studijní opora k inovovanému předmětu: Základy vývojové psychologie*. Ostravská univerzita v Ostravě.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Dotazník

Postoje žáků, rodičů a kolegů k začínajícím učitelům z pohledu začínajícího učitele.

Dobrý den,

jmenuji se Lucie Kudweisová a studuji pedagogickou fakultu na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Ve své diplomové práci se zaměřuji na začínající učitele.

Prosím o vyplnění dotazníku, který použiji v praktické části mé diplomové práce. Dotazník je anonymní a jeho vyplnění je zcela dobrovolné.

Děkuji za ochotu a přeji hezký den.

Kudweisová Lucie

* Označuje povinnou otázku

1. Jako učitel pracuji. *

Označte jen jednu elipsu.

0-1 rok

2-3 roky

4- 5 let

2. Do praxe jsem nastoupil/a hned po ukončení VŠ. *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

Stále studuji

3. Při mém nástupu jsem se nejvíce obával/a. *

Označte jen jednu elipsu.

- Obával/a jsem se, že nebudu přijat/a svými kolegy.
- Obával/a jsem se komunikace s rodiči svých žáků.
- Obával/a jsem se, že nebudu schopen/schopna navázat kontakt a vzájemnou interakci se žáky.
- Neobával/a jsem se ničeho z výše uvedených možností.
- Obával/a jsem se něčeho jiného.

4. Pokud byla zaškrtnuta poslední možnost. Čeho?

5. Uvažoval/a jsem někdy o změně zaměstnání. *

Označte jen jednu elipsu.

- Ano
- Ne

6. Pokud ano, uveďte důvod.

7. Při mém nástupu jsem byla pod vedením uvádějícího učitele. *

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

8. Pokud ano, uvádějící učitel mi velice pomohl.

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Ne

9. Pokud ano, uveďte na škále 1- 5 míru podpory.

Označte jen jednu elipsu.

1 2 3 4 5

nejn nejvíce

10. Díky uvádějícímu učiteli jsem se lépe začlenil/a do kolektivu učitelského sboru.

Označte jen jednu elipsu.

Ano

Spíše ano

Nemám vyhraněný názor

Spíše ne

Ne

11. Uved'te míru souhlasu s následujícími tvrzeními: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Nemám vyhraněný názor	Spíše ne	Ne
Začlenění do učitelského sboru pro mě bylo rychlé a snadné.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vím, že moji kolegové mě respektují.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kolegové uznávají moje metody, ale zároveň mi rádi pomohou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rady mých kolegů беру jako konstruktivní kritiku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ve sborově se s kolegy cítím dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S kolegy se setkávám i mimo práci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Uved'te míru souhlasu s následujícími tvrzeními: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Nemám vyhraněný názor	Spíše ne	Ne
Setkal/a jsem se s nedůvěrou ze strany rodičů, díky mé krátké praxi v této profesi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Daří se mi získat u rodičů svých žáků důvěru a respekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Náš vztah s rodiči je založen na společné spolupráci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
S rodiči komunikuji rád/a a často.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Před rodiči se cítím jistě a sebevědomě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Setkal/a jsem se s tím, že rodiče nechtěli mít své dítě ve třídě z důvodu mé krátké praxe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rodiče často

rodice často

Podílají se na

zpracování

vých. metody

vých.

Pořádám

Společně

společně rodiči

a učitel

na úrovni

mimo školu.

13. Uved'te míru souhlasu s následujícími tvrzeními: *

Označte jen jednu elipsu na každém řádku.

	Ano	Spíše ano	Nemám vyhraněný názor	Spíše ne	Ne
U žáků mám respekt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Při hodině žáci dávají pozor a obvykle probereme danou látku.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nemám problém s udržením kázně ve třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chci být mezi žáky oblíbeným učitelem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umím řešit kázeňské problémy v mé třídě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Výkon žáka umím hodnotit objektivně.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Umím řešit nečekané situace, které ve třídě	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

uče
trídě
nastanou.
nastanou.

Žáci mě
Žáci mě
mají rádi
mají rádi
více než
více než
mě kolegy,
mě kolegy,
kteří už
kteří už
jsou v
jsou v
praxi déle.
praxi déle.

14. Chtěl/a bych něco dodat.

Obsah není vytvořen ani schválen Googlem.

Google Formuláře