

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Bc. Žaneta Vavrečková

Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

Identifikace problémů začínajícího učitele na Střední
zdravotnické škole

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Žaneta Vavrečková
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotní vědy
Vedoucí práce:	PhDr. Hana Heiderová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Identifikace problémů začínajícího učitele na Střední zdravotnické škole
Název v angličtině:	Identification of problems beginner teachers encounter at medical high school
Anotace práce:	<p>Předmětem zkoumání bylo identifikovat problémy začínajícího učitele na Střední zdravotnické škole v oblastech vstupu do praxe, sociální oblast, organizační oblast, náročnost výuky odborného učitele a profese učitele. Participanty studie byly učitelé odborných předmětů na Středních zdravotnických školách z Moravskoslezského, Olomouckého, Jihomoravského a Libereckého kraje, kteří mají minimálně tři měsíce a maximálně dva roky pedagogické praxe a vyučují jak teoretickou, tak praktickou výuku. Sběr dat byl proveden u deseti začínajících učitelů kvalitativní metodou s uplatněním protokolu polostrukturovaného rozhovoru. Získané informace byly poté analyzovány a metodou otevřeného kódování byly vytvořeny kategorie a podkategorie (A) a (B) ke zkoumanému tématu.</p>
Klíčová slova:	začínající učitel, Střední zdravotnická škola, identifikace problémů, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor
Anotace v angličtině:	<p>The subject of the research was to identify the problems of newly qualified teachers at Secondary Medical Schools in the fields of entry into practice, social interactions, organization, the complexity of teaching a specialized teacher. The participants in the study were teachers of vocational subjects at Secondary Medical Schools from the Moravian-Silesian, Olomouc, South Moravian and Liberec regions, who have a minimum of three months and a maximum of two years teaching experience and teach both theoretical and practical teaching. Data collection was performed on ten newly qualified teachers using a qualitative method using a semi-structured interview protocol. The information obtained was then analyzed and categories and subcategories (A) and (B) for the researched topic were created using the open coding method.</p>
Klíčová slova v angličtině:	beginner teacher, Secondary medical school, problem identification, qualitative research, semi - structured interview

Přílohy vázané v práci:	Příloha 1. Informovaný souhlas
Rozsah práce:	108 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a řádně uvedla a citovala uvedenou literaturu.

V Olomouci dne 20. 4. 2022

.....
Bc. Žaneta Vavrečková

Poděkování

Mé poděkování patří především PhDr. Haně Heiderové, Ph.D. za její vždy laskavý přístup v průběhu konzultací k vypracování této diplomové práce, za cenné rady, věcné připomínky a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu během mého studia. Velké díky také patří všem respondentům, kteří se zapojili do průzkumného šetření.

OBSAH

1	ÚVOD – předmět zkoumání a hlavní cíl	7
2	PŘEHLED PUBLIKOVANÝCH POZNATKŮ	9
2.1	Vymezení pojmu učitel	9
2.2	Problémy začínajícího učitele	15
2.2.1	Vstup do praxe	18
2.2.2	Sociální oblast	22
2.2.3	Organizační oblast	25
2.2.4	Teoretická vs. praktická výuka	28
2.3	Metodika a výsledky literárních rešerší	29
3	PRAKTICKÁ ČÁST	33
3.1	Metodika	33
3.2	Výsledky	38
4	DISKUSE A ZÁVĚRY	87
	Referenční seznam	97
	Seznam zkratk	103
	Seznam tabulek	104
	Seznam obrázků	105
	Seznam příloh	106
	Přílohy	

1 ÚVOD – předmět zkoumání a hlavní cíl

První etapa profesní dráhy učitele je klíčovým obdobím a vyžaduje zvláštní pozornost. Janík a kol. (2017) tento vstup popisují: „... *dochází k sebepotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod. V tomto období dochází rovněž k počáteční profesní socializaci začínajících učitelů a seznamování se s kulturou školy. Současně jde o období citlivé, neboť učitelé jsou na startu profesní dráhy v plném rozsahu vytíženi téměř všemi učitelskými povinnostmi. Nachází se v poměrně složité situaci, potýkají se s problémy profesní socializace, s rozvojem profesní identity, konsolidují své profesní znalosti a zkušenosti v kontextu praxe apod.*“

Píšová a kol. (2016) upozorňují, že přechod z univerzity do profesního života bez systematické a individualizované podpory vedení dané školy se označuje tzv. jako ostrý start, který může přispívat k psychické zátěži a k nevyužití potenciálu získaného během studia. V některých zemích Evropy je proto zavedena řízená indukce začínajících učitelů do profese nazývané adaptační období, které pomáhá začínajícímu učiteli při vstupu do učitelské profese usnadnit první měsíce ve škole a zároveň také přispět k dalšímu rozvoji profesních kompetencí. Bohužel v České republice neexistuje žádné oficiální zaváděcí období, ve kterém může být přidělený uvádějící učitel nápomocný. Podle Hanušové a kol. (2017) není funkce uvádějícího učitele nijak zakotvena v české legislativě. Z toho vyplývá, že na školách tato funkce vůbec nemusí být a záleží jen na řediteli, zda poskytne začínajícímu učiteli pomoc touto formou.

Předmětem našeho zájmu je profesní vstup, ve kterém se začínající učitelé „novicové“ potýkají s prvními problémy v učitelské profesi. Toto téma diplomové práce jsem si vybrala na základě zkušeností mé kamarádky, která se ve svých začátcích v učitelské profesi setkala s řadou problémů. Jejich vážnost a důležitost mě nakonec přesvědčily pro výběr tohoto tématu.

HLAVNÍ CÍL

Hlavním cílem kvalitativní studie diplomové práce bylo identifikovat problémy začínajícího učitele v oblastech vstup do praxe, sociální oblast, organizační oblast, náročnost výuky odborného učitele a profese učitele u vybraného souboru, jako jsou učitelé odborných předmětů na Střední zdravotnické škole.

Jednotlivé dílčí cíle byly zaměřeny na zjištění:

1. Názorů, zda vysokoškolské pedagogické vzdělání je dostatečně připravilo na výkon učitelské profese.
2. Pocitů začínajících učitelů z přijetí do pedagogického a zdravotnického týmu, a akceptací ze strany žáků.
3. Možných problémů ve výuce (funkce, administrativní zátěž, klasifikace, materiální a technický vybavením školy).
4. Pocitů z náročnosti práce učitele v teoretické a praktické výuce.
5. Očekávání a zklamání začínajících učitelů v nové profesi.

2 PŘEHLED PUBLIKOVANÝCH POZNATKŮ

Kapitola shrnuje odborné poznatky získané souborem literárních rešerší, a to v publikačním období od roku 2011 do roku 2021. Výjimkou jsou čtyři publikace, které jsou starší deseti let pro doplnění potřebných informací v přehledu publikovaných poznatků. Relevantní zdroje byly hledány v databázích MEDLINE (rozhraní PubMed), EBSCO, ProQuest, a vyhledávačem Google Scholar. Jelikož se nepodařilo najít žádné relevantní zdroje, byla oslovena Národní lékařská knihovna v Praze, která vyhledávala rešerše v elektronických zdrojích. Jednalo se o katalog knihoven systému Medvik, Bibliographia medica Českoslovacca, Medline a Knihovny.cz.

Přehled odborných poznatků k tématu diplomové práce byl vypracován s využitím třiceti odborných článků z vědeckých periodik (dvacet jedna v českém a devět v cizím jazyce) a jedenácti českých knižních publikací. Postup rešeršní činnosti je uveden podkapitolou Metodika a výsledky literárních rešerší.

2.1 Vymezení pojmu učitel

Spilková (cit. podle Horká, Rodová, 2019) uvádí, že učitel je především chápán jako facilitátor vývoje a učení, který vytváří kvalitní vzdělávací prostředí a podmínky pro úspěšné učení všech studentů. Je citlivý diagnostik v odhalování individuálních možností dětí, který, jako průvodce na cestě poznání, pomáhá orientovat se ve světě a vnímat jej vlastníma očima. Podněcuje, inspiruje, vede studenty k sebeúctě a také sebedůvěře. Musí úspěšně zvládat zvyšující se nároky na profesi a dokonale zapadat do současného pojetí kvalitní školy a kvalitní výuky (Horká, Rodová, 2019). Dle Spilkové (2019), (cit. podle Burdová a kol., 2019) je pro učitele nezbytné mít speciální výcvik v podobě vysokoškolského vzdělání, veřejně se angažovat a důležitým znakem profesionality musí být vysoká sociální úroveň. Podlahová (2012) zdůrazňuje na nutnost pozorovat a měřit své profesní úspěchy. To představuje jeden ze základních problémů učitelství, protože učitel potřebuje reálně vyhodnocovat svou odvedenou práci. Kvalita a výsledky žáků nezáleží jen na vyučujícím, ale je ovlivněna dalšími faktory, které individuálně vyplývají na základě jednotlivých studentů. Juklová (2013) tvrdí, že učitelé jsou nejdůležitějšími osobnostmi procesu vzdělávání, dále také nesou a zprostředkovávají systematicky upravené poznatky a jsou ochránci pravidel, hodnot a společností vybraných ideálů. Tyto znaky se dle autorky

vyznačují jako strategicky důležitými faktory profesionality. Aby učitel mohl vykonávat svou práci, musí splňovat stanové předpoklady, které jsou vymezené zákonem. Patří zde: odborná kvalifikace, prokázaná znalost českého jazyka, plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a bezúhonnost. Odbornou kvalifikaci učitel získá vysokoškolským vzděláním v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti, ve které bude vyučovat. Učitel v pracovní době vykonává přímou pedagogickou činnost a práce související s přímou pedagogickou činností (Zákon č. 96/2004 Sb. §3).

K vykonávání profese jsou zapotřebí i určité vlastnosti. Meer (2018) po několika výzkumech došel k devíti specifických a univerzálním vlastnostem, které jsou nezbytné pro každého učitele. Jako první Meer (2018) uvádí *odborné komunikační schopnosti*, což zahrnuje verbální, neverbální a také vizuální prostředky, konkrétněji pak mluvený projev, psaní, řeč těla a organizaci myšlenek do srozumitelných struktur. Pokud jsou tyto odborné komunikační schopnosti na dobré úrovni, mohou učitelé předávat znalosti s mnohem lepšími výsledky. Učitel by si měl všimnout, zda některý ze studentů probíranému učivu nerozumí a snažit se s ním, v případě potřeby, individuálně komunikovat. Když studenti plně porozumí tomu, co se od nich očekává, je pro ně mnohem snazší dosáhnout požadovaných výsledků. Zajímavostí je, že komunikační dovednosti nejsou důležitou součástí pouze v třídním kolektivu, ale patří mezi nejdůležitější dovednosti v kterémkoliv prostředí (Meer, 2018). Goo (2015) ve svém průzkumu zjistil, že většina Američanů považuje komunikaci za nejdůležitější dovednost pro dlouhodobý úspěch. Jako druhou vlastnost vyzdvihl *vynikající naslouchací schopnosti*. Učitelé tedy musí být nejen dobrými komunikátory, ale také výbornými posluchači. K efektivní komunikaci dochází pouze tehdy, když se do procesu aktivně zapojí obě strany společně, a to je dotazováním se a dožadováním se odpovědi (Meer, 2018). Pak je nezbytné získané informace vyhodnotit a vyvodit závěr. Jako třetí vlastnost pak uvedl *hluboké znalosti a vášeň pro předmětovou záležitost*. Pokud učitelé chybí znalosti v předmětu, je tento nedostatek přenesen i na žáky. Když zná učitel správnou odpověď na studentovu otázku a může rozšířit diskusi o specifické příklady, zábavné či ilustrativní anekdoty a relevantní fakta, pak má každá výuka přidanou hodnotu a žáci se tak mohou více rozvíjet (Meer, 2018). Čtvrtá vlastnost učitele je *rozvíjení silných vztahů s žáky*. Učitelé musí vytvářet optimální učební prostředí a také musí být schopni se svými žáky budovat pevné vztahy. Vzájemnou výměnu informací usnadňuje silný vztah žáka s učitelem (Meer, 2018). Jako pátou vlastnost uvedl *vstřícnost a přístupnost*. Meer (2018) uvádí, že drsný, nepřístupný, strohý a arogantní učitel nemůže ve své profesi dlouho vydržet. Pokud budou mít žáci o svém učiteli pocit, že

je jejich nepřítel, nebudou mít snahu se látku naučit. Učitelé mají být otevření, přátelští a hlavně empatictí (Meer, 2018). Šestou vlastnost učitele nazval *přípravné a organizační schopnosti*. Učitelé musí trávit čas přípravami na hodiny, profesně se rozvíjet a přemýšlet o nových a zajímavých způsobech, jak studenty dále oslovit. Také spolupracují s ostatními učiteli, aby se dozvěděli ještě více o svém učivu a o tom, jak jej nejlépe sdělit žákům (Meer, 2018). Do sedmé vlastnosti učitele zařadil *silnou pracovní etiku*. Pedagog si musí najít čas a vždy ochotně pomoci jak svým žákům, tak i kolegům. Pokud při své profesi přijde na cokoli nefungujícího, měl by neúnavně pracovat na nápravě (Meer, 2018). Předposlední vlastností je *budovat si komunitu*. Učitel by měl chápat důležitost budování podpůrného a kolaborativního prostředí. Měl by si vytvářet vztahy s jednotlivými žáky, pečovat o ně a dále je rozvíjet. Ví, jak zadat úkoly a přiřadit role žákům, aby si získal jejich důvěru a bylo tak vše provedeno správně (Meer, 2018). A jako poslední vlastnost uvedl *vyšší očekávání pro všechny*. Meer (2018) popisuje, že očekávání učitelů má obrovský vliv na úspěchy studentů. Proto ti nejlepší učitelé mají vysoká očekávání od všech svých žáků. To znamená, že všechny studenty vede na stejné úrovni, přestože zná individuální schopnosti jednotlivců, a snaží se každému z nich pomoci dosáhnout svého osobního maxima (Meer, 2018). Bostock (2019), cit. podle Kozikoglu, Senemoglu (2021) pak uvádí pouze tři základní požadavky na učitelkou profesi: obsahové znalosti, pedagogické dovednosti a obecné kulturní znalosti.

Učitel odborných předmětů pro zdravotnické školy

Diplomová práce se zrodila na Pedagogické fakultě – obor Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy, a protože název práce obsahuje Střední zdravotnickou školu, budeme se věnovat přímo této instituci. Tento obor je „*zaměřen na získání obecných i specifických znalostí a dovedností vztahujících se k problematice odborných zdravotnických předmětů na středních a vyšších zdravotnických školách a schopností didaktického využití těchto znalostí v pedagogickém procesu*“ (Vysoké školy, 2021). Hlásí se na něj absolventi bakalářského programu Všeobecná sestra, Porodní asistentka a Zdravotnický záchranář. Absolvent studijního programu Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy získá kompetence pro výuku odborných předmětů ze vzdělávacích oblastí, jako jsou ošetrovatelství a ošetrovatelská péče, základy pro poskytování ošetrovatelské péče a vzdělávání pro zdraví (ošetrovatelství, somatologie a zdravotnické prevence), (Vysoké školy, 2021).

Někteří výzkumníci zmiňují, že v případě učitelství má každý svůj obor specifický kontext, který je nezaměnitelný s kontextem jiného oboru. Grossmanová a Stodolskyová (2011), cit. podle Píšová a kol. (2011) mluví o specifické předmětové subkultuře týkající se vyučování a učení. Učitelé odborných předmětů na zdravotnické škole se řadí do kategorie učitelů specializovaných na jednotlivé obory. Spojují je dvě profese, a to profese učitele a zdravotnického pracovníka. Hlavním cílem tohoto odborného učitele je připravit studenty na výkon zdravotnického povolání, a to jak v prostředí školy, tak v reálném zdravotnickém zařízení.

Jetha, Boschma a Clauson (2016) pomocí metody Rapid Evidence Posouzení (REA) vybrali 29 výzkumných studií, které zkoumaly vnímání a zkušenosti klinických učitelů v jejich roli při přechodu z praxe do výuky. Chtěli zjistit, zda došlo ke konsenzu v literatuře o specifických výukových potřebách této skupiny a identifikovat podpůrné strategie založené na důkazech začínajících klinických učitelů rovněž při přechodu z praxe do výuky. Uvedli tři základní potřeby začínajících pedagogů klinické praxe. Jednalo se o potřebu se socializovat a aklimatizovat do nové role učitele. Očekávali podpůrné vztahy se svými zkušenými kolegy na akademické půdě, ale také v klinické praxi (McArthur-Rouse, 2008; McDonald, 2004; Listy, 2008; Siler a Kleiner, 2001, cit. podle Jetha, Boschma a Clauson, 2016). Dále měli potřebu se spojit se studenty, kde také očekávali podporu a vedení od zkušených kolegů, ne každý se s tím nicméně setkal (McArthur-Rouse, 2008; Scanlan, 2001; Siler a Kleiner, 2001, cit. podle Jetha, Boschma a Clauson, 2016). A dostatek zpětné vazby byla třetí potřeba, která je velkým nedostatkem v podpoře klinických učitelů při jejich přechodu ze školy do pedagogické práce (Parslow, 2008; Zafrir a Nissim, 2011, cit. podle Jetha, Boschma a Clauson, 2016). Zpětná vazba má budovat sebevědomí a sebereflexi, která je nezbytná pro výkon tohoto povolání (Jetha, Boschma a Clauson, 2016).

Platové ohodnocení středoškolského učitele

Münich, Straka (2012) uvádí, že je v České republice velmi nízká úroveň učitelských platů, která je dána relativně nízkým objemem výdajů na střední školství, které jsou pod průměrem ekonomicky obdobně vyspělých zemí. Také chtějí upozornit, že výši platu ovlivňuje také věk, pohlaví, region a úroveň školy, na které učitelé vyučují. Například zaměstnanci ve středním věku vydělávají více, než absolventi škol (Münich, Straka 2012). Podle dostupných statistik OECD z roku 2019 je viděn nepoměr reálných platů českých učitelů k platům všech zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním v rámci

členských zemí, kde Česká republika je druhou nejhůře hodnocenou zemí, menší vykazují už jen USA. I přes poměrně rychlý růst učitelských platů v posledních letech Česká republika stále zaostává za zahraničím, kde jsou středoškolští učitelé odměňováni mnohem více (Wichová, 2021). Projekt národohospodářského ústavu (2020), který se zabýval platy pedagogů v České republice konstatoval, že „pokud by měly relativní platy českých učitelů dosahovat průměru zemí Evropské unie, musely by být v jednom roce zhruba o 40 % vyšší“ (Münich, Smolka, 2020).

Profesní vývoj učitele

Spilková (2019) v časopise Komenský uvádí, že aby mohl učitel dobře vykonávat učitelskou profesi, musí u něj proběhnout určitý vnitřní proces. Je potřeba, aby se profesní znalosti utvořily do podoby přesvědčení (beliefs), čili že jim bezmezně věří, což následně ovlivňuje jeho činnost. V interakci s těmito přesvědčeními se rozvíjejí jeho profesní dovednosti v rámci každodenní práce (Spilková, cit. podle Horká, Rodová, 2019). Juklová (2013) zase uvádí, že učitel se v průběhu své profesní kariéry v mnoha směrech mění. Stává se zkušenějším, osvojuje si nové dovednosti a poznatky, dělá věci lépe, rychleji a s větší jistotou. Je kultivovanější a moudřejší, ale zároveň může být více unavený, nervózní, cynický, pesimistický nebo dokonce vyhořelý (Juklová, 2013).

Můžeme rozlišovat několik různých pojetí vývoje učitele podle toho, o jakých změnách hovoříme. Rozvoj schopností a dovedností, tedy koncepce, které se zaměřují na změny k lepšímu, označujeme jako profesní růst či profesní rozvoj. Profesní vývoj ale také zahrnuje i změny v negativním slova smyslu (Průcha, 2002, cit. podle Juklová, 2013). Fullerová a Bown (1975, cit. podle Hanušová a kol., 2017) vymezili tři fáze profesního vývoje učitele. První nazvali *survival stage*, ve které jde tzv. o přežití začínajícího učitele ve třídě. V této fázi je začínající učitel právě sám sobě problémem. Druhá fáze je *mastery stage*, kde již není zaměřen pouze na sebe. Nebojuje tedy o přežití, ale je schopen vytvářet didaktické situace. Poslední fázi nazýváme *routine stage*, kde se nevyžaduje didaktická organizace výuky a zvýšené úsilí, výuka se již stává rutinou. Díky tomu se učitel soustředí na individuální problémy žáků.

Jelikož se diplomová práce zaměřuje na identifikaci začínajícího učitele, tak si tento profesní start popíšeme více.

Začínající učitel

V každém novém zaměstnání bývají první dny velice náročné a výjimkou není ani učitelská profese. Je náročné vstřebat velké množství nových informací a začlenit se do kolektivu. Proto si dříve nebo později téměř každý začínající učitel položí otázku, zda ve svém povolání učinil správné rozhodnutí. Je zásadní, aby si po prvních dnech v nové práci odpověděl kladně a aby věděl, že má po ruce někoho, kdo je mu připraven pomoci (Burdová a kol., 2019). Časové rozmezí „začátečnictví“ u učitele není možné přesně vymezit, závisí na mnoha faktorech, jakými jsou typ školy, aprobace, výše úvazku a individuální zkušenosti. Několik autorů nahlíží na začátečníka učitele v různém časovém období. Např. Autoři Kalhous a Horák (1996) vymezují začínající období od jednoho až tří let od nástupu do zaměstnání. S tím se ztotožňuje i Jeth, Boschm a Clauson (2016), kteří uvádějí „nováčka učitele“ s méně než tříletou praxí. Průcha, Walterová a Mareš (2013) a Podlahová (2012) uvádí období v prvních pěti letech profesní praxe. Kozikoglu, Senemoglu (2021) považují začínajícího učitele pouze v prvním roce jeho nástupu do praxe. Day, Gu (2010), cit. podle Píšová a Hanušová (2017) uvádí „začátečnictví“ v délce tří let po nástupu do praxe. Některé studie ale také definují i delší období, a to do pěti let v učitelské profesi (Píšová a Hanušová, 2017). Ať už je začátečnické období učitele uvedeno různě, můžeme s jistotou říct, že je nejnáročnější v období pedagoga.

V prvním roce ve škole se učitel seznamuje s novým prostředím a se svými kolegy, tráví dlouhé přípravy na hodiny, organizuje si čas a musí se naučit reagovat na nové, dříve nepoznané situace. Hanušová a kol. (2017) uvádí, že se může dostavit u některých začínajících učitelů tzv. *šok z reality*. Mezi ovlivňující faktory řadí jeho dispozice, profesní přípravu, kontext školy a výuky i poskytnutou podporu ze strany vedení. Také dodává, že šok z reality není třeba příliš drammatizovat, neboť v určité podobě je přirozenou součástí adaptačního procesu v každé profesi. Hanušová a kol. (2017) se ve své studii zabývají odchody kvalifikovaných začínajících učitelů ze škol, které prozatím nejsou v České republice statisticky či výzkumně monitorovány. Autoři se také zabývali přesnými determinanty profesní socializace začínajících učitelů. V tomto případě jde o proměnné, které lze ovlivnit vhodně zvolenými strategiemi vzdělávacího systému a také je zohlednit v přípravném vzdělávání pedagogů. Konkrétně se zabývali interakcí učitele se žáky ve školní třídě, celkovým prostředím školy, spoluprací začátečníků s již zkušenými kolegy a členy vedení školy, ale také kulturnímu kontextu, který popisovali jako bližší okolí školy a také vzdělávacímu systému či společenské prestiži učitelské profese (Hanušová a kol., 2017).

Záleská a kol. (2019) ve studii prezentuje výsledky z projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, že 72% začínajících učitelů vyučuje zcela dle své aproby a 19,4% tak konají jen částečně.

2.2 Problémy začínajícího učitele

Situace začínajícího pedagoga je charakteristická určitou legislativní vágností. Vítečková (2018) uvádí, že „*Institut začínajícího ani uvádějího učitele není zákonně nijak ukotven a školský systém tak může logicky odolávat potřebě prosadit systematickou manažerskou podporu tohoto učitele při nástupu do praxe.*“ Na druhou stranu je velmi důležité, že vznikají významná a četná výzkumná šetření, publikace zaměřené na poznání určitých situací, ve které se začínající pedagog ocitá. Začínající učitelé jsou často zaskočeni faktem, jak vysoké nároky jsou kladeny. Jedná se o profesní, ale i osobnostní problémy, které mohou vést ke ztrátě sebevědomí, prožívání stresu a úzkosti. Učitel pak může začít pochybovat o vlastních schopnostech nejen v profesní, ale i v osobní rovině. Cítí se nepřipraven na realitu, na intenzivní a neustálý kontakt s kolegy, žáky a jejich rodiči (Vítečková, 2018).

Zieleniecová (2012) rozděluje problémy začínajících učitelů do dvou skupin. V *první skupině* uvádí problémy, které mají souvislost se *sebepojetím a také se sociální rolí*. Najdeme zde nejčastější obavy začínajících učitelů a jejich možné chyby na začátku pedagogické profese. Co se týče sociálních rolí, tak si tu svou vytváří jednak díky společenskému očekávání, ale také na základě svého vlastního sebepojetí v roli pedagoga. Naopak *druhá skupina* se zaměřuje na *problémy didaktické činnosti učitele*. Zieleniecová (2012) došla k následujícím výsledkům. V oblasti nejčastějších obav, které byly spojeny se sebepojetím učitele, respondenti nejvíce uvedli, zda si pedagogu žáků získá autoritu, zda zvládne řídit třídu jako manažer, zda udrží kázeň, zda ho studenti nebudou ignorovat a zda ho budou brát dostatečně vážně. Dále také uvedli obavu ze schopnosti řešit různé konflikty, vyřešení nepředvídatelných situací, výstřelky a schválnosti od žáků. Začínající učitelé také vyslovili obavu ohledně přijetí žáků nejen jako kantora, ale také jako samotného člověka. Učitelé měli současně pochybnosti, zda si k nim žáci vytvoří dobrý vztah a nebudou o něm mít mylné představy. Co se týče problémů týkajících se didaktické činnosti, tam zahrnují nejen samotnou výuku v hodinách, ale také plánování a přípravu na ni. Dále je zde zařazena reflexe toho, co se při výuce odehrálo. Toto vyhodnocení výuky

by se mělo promítnout do plánování a uskutečnění příští výuky. Zde respondenti nejčastěji vyslovili obavy z nudného výkladu v hodinách, neschopnosti žáky nějak zaujmout a udržet jejich pozornost nebo neschopnosti vysvětlit učivo pro žáky tak, aby bylo srozumitelné. Také uvedli obavu ze zkoušení a klasifikací ve spojitosti s objektivitou a aby nastavili přiměřené hodnocení (Zieleniecová, 2012).

Také Valenčič Zauljan a Marentič Požarnik (2014) klasifikují problémy začínajících učitelů v raném období do dvou kategorií. První je organizace a řízení výuky a druhá všeobecná socializace. Johnson a kol. (2014), cit. podle Spilková (2019) identifikují několik oblastí, ve kterých se mohou začínající učitelé setkávat s problémy. Jako první uvádí *přípravné vzdělávání učitelů*, které nedostatečně vybavuje začínající učitele znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu této profese. Jako druhou oblast uvádí *konfrontaci se závažným rozporem mezi jejich idealistickými motivacemi k výkonu profese učitele a reality*. Také poukazují na fakt, že pouze malá skupina začínajících učitelů projde plnohodnotným kvalitním procesem uvádění do praxe. Je třeba ale vzít v úvahu i své osobní a kontextové faktory, strukturu školy a jejich zavedené praktiky, které začínající učitele mohou demotivovat. Jako poslední oblast předkládají, že *vedení školy často nemá možnost prostoru pro efektivní podporu začínající učitele* (Johnson a kol., 2014, cit. podle Spilková, 2019).

López, Almagro a Ibáñez (2011) měli za cíl ve své studii identifikovat nejvýznamnější problémy, s nimiž se španělští začínající učitelé setkali během svých prvních pedagogických zkušeností. Pro tuto studii byla použita smíšená metodika (kvantitativní a kvalitativní). Výsledky umožnily identifikovat a zdůraznit následující problémy: organizování a kontrola třídy, vztahy, plánování a metodologie výuky, nízký sociální status předmětu, nedostatek učebních materiálů a pomůcek pro žáky.

Další výzkumné šetření bylo provedeno v projektu SYPO, které zmapovalo nejčastější oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé pomoci. Největší problémy „nováčci“ uvedli s kázní, s celkovým vedením školy, jejich dokumentací a s klasifikací žáků. Také jim dělalo potíže učit žáky se speciálními vzdělávacími požadavky, jako jsou nadání, poruchy učení nebo poruchy autistického spektra, či žáci z cizích zemí. Problém viděli i v komunikaci s rodiči, ve zdlouhavých přípravách na hodiny, v následné reflexi vlastní práce nebo v bezpečnosti žáků či samotné komunikaci s nimi (MŠMT, 2019).

V následující studii, která probíhala v Turecku, u devíti set čtyřiceti dvou začínajících učitelů vystupují s výsledky, že začínající učitelé mají největší potíže s plánováním a realizací výukových aktivit v prvním roce profese. Více než polovina

učitelů (52,5%) uvedla, že mají často potíže s plánováním času na realizaci výuky a plánováním lekcí podle úrovně studentů. V tomto případě lze říci, že začínající učitelé nejsou dostatečně zkušení, aby dokázali efektivně plánovat a plně využívat čas (Senemoglu, 2015, cit. podle Kozikoglu, Senemoglu, 2021). Jako další potíže uvedli negativní vztahy s kolegy, správci škol a neefektivní vybavení pro výuku žáků. Na základě výsledků studie doporučili přidání volitelných kurzů do osnov pregraduálního vzdělávání učitelů, aby se zvýšilo kulturní povědomí budoucích učitelů a usnadnila se jejich adaptace na fyzické, sociální a kulturní rozdíly a podmínky. Dále doporučili pregraduální vzdělávání učitelů, které by mělo připravit budoucí učitele na mimoškolní situace (vztahy s kolegy, správci, rodiči, společností) tak, aby se přizpůsobili svým kolegům, řediteli školy, klimatu a podmínkám školy v jejich profesním životě. Vhodným doporučením také je, že by počet studentů měl být udržován mezi dvaceti až dvaceti pěti ve třídě. Poslední doporučení se týká seminářů a programů pro zaškolení začínajících učitelů, které by je pomohly připravit v prvním roce své profese.

Druhé turecké studie se účastnilo osmnáct začínajících učitelů, kteří začali učit na středních školách v tureckém Eskisehiru. Tato studie zkoumala výzvy začínajících pedagogů, se kterými se potýkají během své první roční zkušenosti s výukou. Výsledky studie ukazují, že si stěžovali na získání autority u žáků a na jejich problematické chování. Dalším problému, kterému museli čelit, byl nedostatek předchozích znalostí u studentů, které vedlo k dalšímu vysvětlování a tím k neefektivnímu hospodaření s časem vzhledem k tematickému plánu učiva. Většina účastníků uvedla, že nevěnovala čas svému profesionálnímu rozvoji během prvního roku praxe a tuto potřebu se rozhodli doplnit až ve druhém semestru poté, co se potýkala s některými problémy ve vyučování. Navzdory tomu všemu je jejich kolegové s delší praxí záměrně oslovovali jako praktikující učitele a nařizovali jim institucionální úkoly, přičemž se často cítili být jejich otroky (Ergunay, Adiguzel, 2019).

Analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií identifikovaly několik oblastí, ve kterých se začínající učitelé střetávají s různými problémy (Johnson a kol., 2014, cit. podle Burdová a kol., 2019). Nejčastěji se jedná o přípravné vzdělávání učitelů, které nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu této profese. Začínající učitelé jsou také konfrontováni se závažným rozporem mezi jejich idealistickými představami k výkonu profese učitele a realitou. Tato analýza zjistila, že pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe. Také uvádí, že k odchodu začínajících učitelů dopomáhají osobní i kontextové

faktory. Učitelé jsou demotivováni díky strukturám ve škole a jejich zavedených praktik, a proto přicházejí o entuziasmus působit v profesi kreativně. V poslední řadě uvádí fakt, že vedení školy často nemá ani prostor pro efektivní podporu začínajících učitelů (Johnson et al., 2014, cit. podle Janík a kol., 2017).

Kapitola „Problémy začínajícího učitele“ je dále rozdělena do několika oblastí. Jedná se o vstup do praxe, sociální oblast, organizační oblast a teoretická a praktická výuka.

2.2.1 Vstup do praxe

Keengwe, Adjei-Boateng (2021), cit. podle Kozikoglu, Senemoglu (2021) uvádí, že důležitým aspektem učitelské profese je schopnost zdravého přechodu mezi učením ve třídě „za lavicí“ a praxí. Může dojít k rozporu mezi jejich vizí a skutečností, což činí tuto situaci obtížnější, než se na první pohled může zdát. Richardsonová a Placierová (2017), cit. podle Hanušové kol. (2017) popisují začátečnické období učitelské profese jako etapu přežívání (ang. survival stage). Je charakteristické nejistotou a pochybnostech o svých profesních schopnostech. Učitelé se tedy obávají, zda je žáci, ale i kolegové budou mít v oblibě a zda zvládnout management třídy (Keengwe, Adjei-Boateng (2021), cit. podle Kozikoglu, Senemoglu, 2021).

Každý začátek bývá těžký a ani v tomto případě o tom není sporu. Od začínajícího pedagoga se často očekává, že empaticky povede své žáky, splní všechny požadavky ředitele školy a vedení školy, spřátelí se se svými kolegy a dokáže vstřícně komunikovat s rodiči studentů. K tomu povede spokojený osobní život a v neposlední řadě se bude i nadále vzdělávat.

V této kapitole se zaměříme na vysokoškolskou připravenost a její přechod ze školního prostředí do pracovního, na pedagogické pracoviště učitele a adaptační prostředí v České republice ve srovnání se zahraničím.

Vysokoškolská připravenost

Vysoká škola by měla absolventy učitelství, po psychické a zkušenostní stránce, připravit na složité reálné situace a na zvládnutí množství zapeklitých případů, které je v budoucím zaměstnání čekají. Měla by také pomoci položit co nejdokonalejší základ pro celoživotní vzdělávání. To je také důvod, proč by vzdělávání budoucích učitelů, založené na akademickém pojetí, mělo být spojeno s efektivně pojatou praxí na školách (Spilková, 2019, cit. podle Horká, Rodová, 2019). Z výzkumného šetření Záleské a kol. (2019) plyne,

že se čeští začínající učitelé cítí být z vysokých škol dobře vybaveni v otázce teoretických znalostí ve svých předmětech, a naopak neumí převést naučené znalosti do učitelé praxe. Naopak se necítí být připraveni na každodenní chod školy, intenzivní a dlouhodobý kontakt s dětmi a na komunikaci s rodiči (Prokešová, 2000, cit. podle Záleská a kol., 2019). Spilková (2019), cit. podle Horká, Rodová (2019) zase upozorňuje, že je důležité, aby vše, co se student naučí po teoretické stránce, vstupovalo do vzájemného působení s tím, co prožívá při studiích a na praxi. Pakliže toto propojení neprobíhá, ocitá se student ve dvou rozdílných prostředích teorie a praxe. Následně jsou jeho získané poznatky z teorie, ve kterých nenalezne propojení s jeho prakticky získanými zkušenostmi, „mrtvým a zbytečným materiálem“, jenž nemá takřka žádný vliv na kvalitu jeho práce se žáky. Výsledkem je, že se ve škole nakonec projevuje dle toho, co zažil coby žák se svými učiteli a kopíruje je. Tito studenti a později učitelé jsou na samotné hranici svého profesního rozvoje. Spilková in Horká, Rodová (2019). Münich a Straka (2012) popisují, že kvalitní příprava pedagoga je velice podstatným faktorem určujícím kvalitu vzdělávání. To také potvrzuje řada empirických výzkumů ze zahraničí. Jediným a nejpodstatnějším cílem výuky není pro učitele své žáky přimět k dokonalým znalostem a dovednostem. Vzdělávání by předně mělo u žáků vypěstovat zájem o dané téma, dostatečnou vůli a vášeň k dalšímu učení a získávání poznatků. Také proto dokonalého kantora zdaleka nedělá jen dosažený diplom z vysoké školy, ale vhodné složení pedagogického umu a zkušeností na straně jedné a kvalitního charakteru osobnosti na straně druhé. Pro úspěšné vzdělávání je tedy velice důležité i to, jak talentovaní a cílevědomí lidé se o zaměstnání učitele uchází (Münich, Straka 2012).

Pedagogické pracoviště

O období začínajícího učitele se často hovoří jako o období kritickém, kde jsou tito začínající učitelé skupinou náchylnější k tzv. „drop-outu“, což je ztráta kvalifikovaných učitelů způsobená jejich odchodem z profese či přechodem na jinou školu. Nejohroženější profesní skupinou jsou přitom učitelé „nováčci“ (Píšová a kol., 2016). Záleská a kol. (2019) se proto u respondentů ve svém výzkumném šetření zaměřili na jejich úvahy o profesní kariéře v nejbližších letech. Z výzkumu vzešly výsledky, že začínající učitelé plánují zůstat na současné škole v 81,7% případů, ve 12,7% případů uvažují o změně školy. Zbývající respondenti (5,6%) uvedlo, že zatím aktivně nehledají jinou práci, ale spíše čekají na lepší nabídku. Také Záleská a kol. (2019) prezentují pozitivní výsledky, které hovoří o 80% začínajících učitelů, kteří chtějí zůstat na současné škole (jak na MŠ,

ZŠ, SŠ), kde právě jako zásadní považují zjištění, že až 88% začátečníků chce nadále zůstat na současné škole kvůli funkčnímu systému uvádění. Podobné výsledky prezentuje také Kateřina Trnková (MŠMT, 2019) v projektu SYPO: „*pokud existuje funkční proces uvádění začínajícího učitele, pak o případném odchodu z konkrétní školy nebo ze školství přemýšlí přibližně 12% nových učitelů. Pokud škola funkční systém uvádění nemá, pak o tomtéž uvažuje více než 24% začínajících učitelů.*” Dodává, že proces zapojení začínajícího pedagoga do praxe nebývá snadný ani rychlý a rozdíl také vidíme podle druhu a typu školy, její velikosti, složení pedagogického sboru a mnoha dalších faktorů (Kateřina Trnková, cit. podle MŠMT, 2019).

Adaptační prostředí v České republice a v zahraničí

Předmětem našeho zájmu jsou začínající učitelé, kteří se tzv. „zabydlují“ ve své první etapě profesní dráhy. Toto období se nazývá obdobím vstupu do profese. Janík a kol. (2017) adaptační období neboli indukci popisují jako cílenou podporu tohoto procesu ve formálním programu, ať už legislativně ukotvenou na úrovni státu nebo formalizovanou pouze v rámci konkrétní školy. Valenčič Zauljan, Marentič Požarnik (2014) uvádí, že v České republice bohužel neexistuje žádné oficiální zaváděcí období. Funkce uvádějího učitele tedy není nijak zakotvena v české legislativě. Z toho vyplývá, že na školách tato funkce vůbec nemusí být a záleží jen na řediteli, zda poskytne začínajícímu učiteli pomoc touto formou. (Hanušová a kol., 2017).

V této kapitole budou objasněny některé zkušenosti z jiných zemí Evropy, kde byla zavedena řízená indukce začínajících učitelů do profese – adaptační období. Toto období nastává po studiu, trvá zpravidla jeden rok a bývá podmínkou pro získání plné kvalifikace učitele. Obsah i podoba tohoto adaptačního období se mění v závislosti na konkrétním systému vzdělávání učitelů v zemi. Janík a kol. (2017) upozorňují, že se v několika zemích, kde není adaptační období povinné, uvádí velké procento začínajících učitelů s praxí do pěti let, že se zúčastnili programu uvádění do praxe (např. v Nizozemsku jde o více než 60% začínajících učitelů, v Bulharsku o více než 80%, data pocházejí z šetření TALIS 2013; viz Eurydice, 2015, s. 45 in Janík a kol., 2017). V Německu existuje tzv. referendariát. Jedná se o formu adaptačního období, které následuje po absolvování bakalářského a magisterského studia a je zakončeno první státní zkouškou. Ta spočívá ve vykonávání praxe ve škole odpovídající studijnímu zaměření a v absolvování odborně a prakticky orientovaného studijního semináře. Tento referendariát trvá 18–24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou, která je podmínkou pro vstup do profese učitele (Janík

a kol., 2017). V *Rakousku* se po ukončení bakalářského studia absolventi dostávají do fáze indukce, která je podmínkou pro získání magisterského vzdělávání (Endbericht, 2010, cit. podle Janík a kol., 2017). Škola v rámci indukce začínajícímu učiteli přiděluje uvádějího učitele, jehož funkce spočívá v podpoře, poradenství a komunikaci a také provádí závěrečné hodnocení. V indukci je můžeme nazvat, jako tzv. turnusový učitel, což pro tento status učitele znamená, že mohou získat pouze smlouvu po dobu maximálně pěti let, kdy musí během této doby dostudovat magisterské studium, aby se mohli stát plně kvalifikovanými pedagogy. (Janík a kol., 2017). V *Anglii* se v průběhu indukce nově kvalifikovaný učitel dále vzdělává pomocí uvádějího učitele, který ho pravidelně hospituje a absoluuje s ním pravidelné zhodnocení pokroků. Zajímavé je, že tento nově kvalifikovaný učitel může vykonávat pouze 90% úvazku. Na konci indukce ředitel školy referuje určenému orgánu, zda nově kvalifikovaný učitel ukončil indukci úspěšně či neúspěšně, a zda mu bude nabídnuta možnost prodloužení indukčního období (Janík a kol., 2017). Ve *Francii* je zajímavé, že stát má kontrolu nad tím, kdo na školách vyučuje. To znamená, že každý zájemce o učitelskou profesi musí projít tzv. konkurzem. Budoucí učitel vystuduje tříletý bakalářský program zaměřený na obor (nikoli pedagogiku) a poté pokračuje v navazujícím magisterském studiu. Francie také zavedla funkci tzv. uvádějích učitelů, kteří jsou nápomocni začínajícím učitelům. Jejich spolupráce probíhá ve vzájemných hospitacích a v celkovém uvedení začínajícího učitele do profese (Vampouille, 2010, cit. podle Janík a kol., 2017).

Program uvádění do praxe	Země
je povinný	Irsko, Řecko (4 měsíce), Španělsko (dle jednotlivých provincií 3 měsíce až rok), Chorvatsko, Itálie, Malta (2 roky), Rakousko, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Anglie, Wales, Severní Irsko, Turecko
je doporučený	Německo (dle jednotlivých spolkových zemí), Estonsko, Slovinsko, Skotsko
omezuje se pouze na mentoring	Maďarsko (2 roky), Portugalsko, Švédsko, Černá Hora, Makedonie, Srbsko
pro plně kvalifikované učitele neexistuje	Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Francie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Nizozemí, Finsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko

Obrázek 1. Programy uvádění do praxe v Evropě (Janík a kol., 2017)

V další kapitole odkryjeme sociální oblast a zaměříme se na navození vztahů s kolegy jak ve školním, tak v ošetrovatelském týmu a s klienty ve zdravotnickém zařízení. Dále prezentujeme vybudování autority začínajícího učitele. Také více přiblížíme funkci a možnosti přidělení uvádějícího učitele.

2.2.2 Sociální oblast

V kapitole „kompetence učitele“ bylo uvedeno několik schopností a dovedností, kterými by měl učitel být vybaven. Jednou z hlavních kompetencí je komunikační schopnost. Nemůžeme však tuto komunikaci omezit pouze na interakci učitel – žák. Učitel spolupracuje s dalšími členy pedagogického sboru, s ředitelem a dalšími zaměstnanci školy. Jeho úkolem je také komunikovat a spolupracovat s rodiči žáků. Ve svém šetření uvádí Vítečková (2018) silnou fixaci začínajících učitelů na prožívání empatických kontaktů s kolegy a potřebu pocitu akceptace pedagogickým kolektivem (Vítečková, 2018).

V předchozí kapitole „Problémy začínajícího učitele“ byly z několika výzkumů představeny výsledky. Jak už bylo zmíněno, Senemoglu (2015), cit. podle Kozikoglu, Senemoglu (2021) vyhodnotili, že začínající učitelé mají často negativní vztahy s kolegy. Popelářová (2019) ve svém průzkumu také potvrzuje, že velké rozčarování nastalo v momentě, kdy se setkali se svými staršími kolegy. Uvádí, že někteří spolupracovníci byli spíše překážkou, protože jim nedovolovali realizovat jejich myšlenky a plány. Dodává, že ve školství chybí více aktivních učitelů, proto je tolik složité být iniciativní začínající učitel (Popelářová, 2019).

Významnou roli mezi vztahy jak ve školním, tak v ošetrovatelském týmu, může hrát i feminizace, která do jisté míry ovlivňuje vztahy na pracovišti. Je všeobecně známo, že ženský kolektiv bývá mnohdy komplikovaný. Vašutová (2007) feminizaci považuje za jeden z negativních rysů školského systému, jedná se ale zcela o přirozený socioprofesionální jev. Mezi hlavní negativní důsledky vysokého podílu žen mezi učiteli patří vznik jednostranných pedagogických kolektivů, což se nepříznivě promítalo do klimatu učitelských sborů (Vašutová, 2007). Feminizaci potvrzuje i OECD (2017) a uvádí, že v učitelské profesi dlouhodobě výrazně převládají ženy. Zanalyzovali, že podíl žen na středních školách činí 63%, ale např. Japonsko je zemí s nejmenším počtem žen v učitelství na všech úrovních vzdělávání (OECD, 2017).

Vztahy s kolegy ve školním týmu

Na zdravotnických školách se učitelský sbor skládá z učitelů s odborným zaměřením a z učitelů se zaměřením na všeobecné předměty. Odborný pedagog vede výuku jak ve školním prostředí, tak na klinickém, kde absolvuje velkou část svého pracovního úvazku. Někdy může dojít k situaci, že přechází ze zdravotnického prostředí a po ukončení praxe se vrací zpět na výuku do školního. Struktura pracovního času odborných učitelů je tedy rozdílná od struktury pracovního času všeobecných učitelů. Proto tedy dochází k nedostatku prostoru ke spolupráci obou skupin (Škobrtal, 2010, cit. podle Šimíčková, Čížková, 2010).

Vztahy s kolegy v ošetrovatelském týmu a s klienty ve zdravotnickém zařízení

Pro odborného učitele, který vede praktické předměty ve zdravotnickém zařízení je důležité, aby se začlenil do ošetrovatelského týmu. Odborná učitelka je součástí náročných mezilidských vztahů vůči jednotlivým zdravotnickým pracovníkům, k pacientům a jejich blízkým a také k žákům (Plevová a kol., 2012). V ošetrovatelském týmu nejvíce spolupracuje se staniční sestrou, která organizuje ošetrovatelský tým, zastupuje komunikaci s lékařem, řeší problémové a konfliktní situace a také poskytuje informace, které odborný učitel potřebuje. Odborný pedagog se v průběhu školního roku může stát součástí jednoho i více ošetrovatelských týmů různých ošetrovacích jednotek nemocničních oddělení. Za základní můžeme považovat rozdělení týmů do chirurgického a interního. V chirurgických týmech můžeme praktické předměty vést na oddělení chirurgickém, traumatologickém, urologickém, neurochirurgickém a ortopedickém. Do interních týmů řadíme např. oddělení interní, neurologické a geriatrické. Každý z těchto týmů má svá specifika v organizaci práce na pracovišti a je pouze na samotném učiteli, jak se do ošetrovatelského týmu začlení a jaká bude jejich následná spolupráce (Plevová a kol., 2012).

Odborná učitelka si vytváří vztah s klienty v nemocničním prostředí. Při příjmu do nemocničního zařízení mají klienti právo odmítnout přítomnost osob, které se připravují na výkon zdravotnického povolání. Obecně je pracovní prostředí plné emocí, je zvyšována míra stresu jak pro ošetrovatelský tým, tak pro učitele se žáky. Toto prostředí klade velké nároky na zdravotnickou komunikaci s klienty, s rodinnými příslušníky a vzájemně mezi zaměstnanci zdravotnického zařízení (Hekelová, 2012).

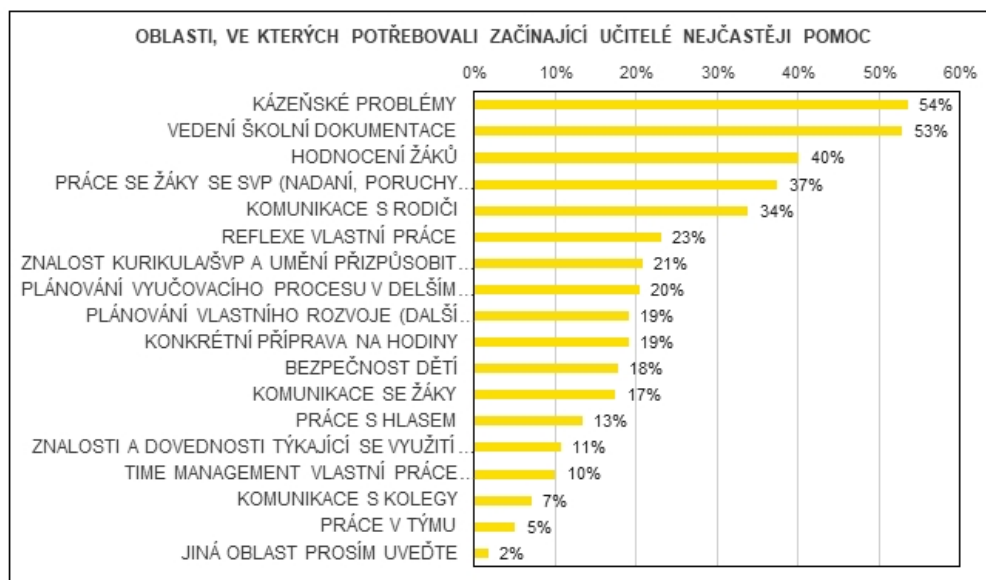
Vybudování autority

Autoritu můžeme chápat jako ráznost, vážnost či odpovědnost. Autoritativní člověk ve svém okolí vzbuzuje úctu, obdiv a také respekt, ale může to být rovněž uznáván za své znalosti v oboru. Podlahová, Jůvová (2012) popisují autoritu jako důležitou roli jak u dětí, tak u dospělé populace, neboť nám pomáhá stabilizovat společnost a realizovat procesy sociálních změn. Vítečková (2018) nám předkládá, že učitel si musí získat přirozenou autoritu vlastním úsilím, pokud již není součástí jeho osobnosti, a stává se projevem učitelovy profesionality. Právě autorita je nezbytná pro práci s žáky. Její budování je závislé na čtyřech hlavních stránkách učitelovy role – vyjadřování statusu učitele, kompetentní vyučování, výkon manažerského řízení a účinný přístup k projevům nežádoucího chování žáků (Kyriacou, 2012).

Uvádějící učitel

I když začínající učitelé dostali kvalifikované „*pre-service*“ vzdělávání, potřebují komplexní vedení v prvních letech své profese. Proto je mentoring během úvodního období dlouhodobě považován za účinný nástroj podpory pro přizpůsobení začínajícího pedagoga v profesi (Bressman, Winter a Efron, 2018, cit. podle Kozikoglu, Senemoglu, 2021). Podlahová (2012) popisuje, že uvádějící učitel má být osoba, jejímž úkolem je poskytnout začátečníkovi odbornou radu, psychickou podporu a tím omezit jeho profesní nejistotu. Také by měl svého svěřence podpořit v profesním rozvoji, aby se co nejdříve posunul na etapu pokročilého začátečníka (Podlahová, 2012).

Nejen uvádějící učitel, ale také ředitel školy se podílí na procesu uvádění začínajícího učitele do praxe. Každý z nich dává nahlédnout do jiných oblastí práce. Ředitel školy seznamuje začínajícího učitele s prostory školy, s kolegy, s vedením školy, se školskou legislativou a s možnostmi dalšího vzdělávání. Na uvádějícím učiteli je, aby svého začínajícího kolegu obeznámil s vedením školní dokumentace, s vybavením a běžným chodem školy, s adaptačním plánem, s ročním plánem školy či s fungováním předmětové komise. Ze šetření MŠMT (2019) vyplynulo, že začínající učitelé v České republice potřebují nejčastěji poradit s kázeňskými problémy (54%), s vedením školní dokumentace (53%) nebo s hodnocením žáků (40%). Co se týče přímo začínajících učitelů na střední škole, kteří vzájemně spolupracují s uvádějícím učitelem, mohou se spolehnout na pomoc zkušených kolegů (MŠMT, 2019).



Obrázek 2. Oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc (MŠMT, 2019)

Hanušová a kol. (2017) zase zkoumali aktivitu uvádějících učitelů. Více než polovina z dvaceti pěti výsledků byla pozitivní. Spolupráce byla formalizována, byla vnímána jako prospěšná a užitečná. Čtyři odpovědi byly neutrální. V těchto případech byl uvádějící učitel sice přidělen, ale k výrazné spolupráci nedocházelo, musel se spolehnout na jiné kolegy. Osm odpovědí bylo negativních. Zde spolupráce buď vůbec nefungovala nebo byla nedostatečná (Hanušová a kol., 2017).

Statistiky nám ukazují, že uvádějícího pedagoga dostane až 80% nově nastupujících učitelů (Popelářová, 2019). Jak už jsme zmínili v kapitole „*Vstup do praxe – adaptační prostředí v České republice a v zahraničí*“, funkce uvádějícího učitele není zakotvena v české legislativě. Z toho vyplývá, že na školách tato funkce vůbec nemusí být a záleží jen na řediteli, zda poskytne začínajícímu učiteli pomoc. Výběr a přidělení uvádějícího učitele je tedy plně v rukou ředitele, stejně jako rozhodnutí, jak za tuto činnost bude uvádějící učitel odměňován. Uvádějícím učitelem se většinou stává zkušený pedagog. Jak již bylo výše zmíněno, velmi záleží na tom, jak se uvádějící učitel této funkce zhostí (Hanušová a kol., 2017).

2.2.3 Organizační oblast

V této kapitole se budeme zabývat funkcí třídního učitele, administrativní činností učitele, klasifikací a materiálním a technickým vybavením školy.

Funkce třídního učitele

Třídní učitel je významným činitelem v socializaci žáků, kde je kladen důraz na vztah mezi učitelem a žákem, a také mezi žáky navzájem. Ty jsou pak důležité nejen pro dosahování lepších výsledků v oblasti kognitivní a psychomotorické, ale i v oblasti afektivní. Snaha o zlepšení těchto vztahů by měla být důležitým cílem komplexního zlepšení kvality třídy. Bendová (2016) ve svém kvalitativním šetření měla za cíl analyzovat determinanty dobrého vztahu mezi třídním učitelem a žáky na střední odborné škole. Uvádí, že učitel expert je nejvhodnější z různých pojetí profesního vývoje pro funkci třídního, kde nejvýznamnější determinantou kvality pedagoga jsou jeho osobnostní charakteristiky. Zmiňuje také, tzv. velkou pětku (Big Five nebo Five-factor model). Jedná se o model osobnosti, který se uplatňuje pro zkoumání třídního učitele. Konkrétně jde o přívětivost (agreeable-ness), svědomitost (conscientiousness), emoční stabilitu (emotional stability), extroverzi (extraversion) a otevřenost vůči zkušenosti (openness to experience; Jacob et al., 2009, cit. podle Bendová, 2016). Výsledky této případové studie potvrdily, že mezi osobnostními rysy učitelky dominuje nejvíce vřelost a mateřská starostlivost o žáky. Tato vlastnost byla u žáků nejvíce vyzdvížena (Bendová, 2016).

Záleská a kol. (2019) ve studii prezentují výsledky z projektu SYPO, kde uvádí, že třídnictví je u začínajících učitelů výrazně méně časté na středních školách, a to ve 21,3%.

Administrativní práce učitele

Období vstupu do profese zahrnuje také administrativní práci, s kterou učitel přichází poprvé do kontaktu. V dnešní době je školní administrativa učitele převážně počítačová. Podle vyhlášky č. 364/2005 Sb., je povinnost odevzdávat v elektronické formě data ze školní matriky. Školní informační systém zajišťuje ukládání informací důležitých jak pro samotnou činnost školy, tak pro jejich další zpracování pro řízení nebo pro komunikaci v rámci školy, s rodiči nebo dalšími orgány. Mezi školní informační systémy školy patří např. Bakaláři, Škola online, IŠkola a další (Dostál, 2011). A právě nově začínající učitelé se, po nastoupení k pedagogické profesi, seznamují s některým z typů školního informačního systému, na který je bohužel vysoká škola nepřipraví.

Klasifikace

Nedílnou činností učitele ve škole je pravidelné hodnocení žáků, které nám slouží k posuzování jejich výkonů. Jedná se o zpětnou vazbu učitelům o prospěchu žáků, ale také poskytuje zpětnou vazbu samotným žákům o jejich pokroku. Hodnocení je má motivovat k další činnosti a umožňuje jim posoudit jejich připravenost pro další učení (Kyriacou, 2012). Klasifikování žáků je pro začínající učitele často velký problém. Může dojít ke dvěma situacím, kdy laťku nasadí příliš vysoko anebo je jejich hodnocení naopak mírné. Učitel při hodnocení žáků zhodnotí zároveň i sebe samého, výsledky své práce a svou schopnost předat studentům informace (Podlahová, Jůvová, 2012).

Co se týče klasifikace žáků v klinickém pracovišti, Zafrir a Nissim (2011) uvádí, že pro úspěšné hodnocení studentů na praxi učitelé musí být schopni dostat všechny schopnosti a vědomosti z každého žáka. Viverais-Dresler a Kutschke (2001), cit. podle Zafrir, Nissim (2011) kladli důraz ohledně hodnocení žáka v klinickém prostředí na spravedlnost, posílení pozitivního myšlení žáka, poskytování konstruktivní kritiky, poskytování komentářů, které vedou k novým poznatkům a kladli také důraz na poukázání těch oblastí, které potřebují zlepšení. Dále autoři in Zafrir a Nissim (2011) popisují, že učitelé v praktické výuce musí sbírat postřehy týkající se výkonů studentů, a poté tyto informace porovnat a svá hodnocení jak formativní, tak sumativní, prezentovat studentům. Formativní hodnocení poskytuje studentům zpětnou vazbu o jejich pokrocích v rámci rozvoje klinických znalostí, dovedností a hodnot. A naopak sumativní hodnocení studentům poskytuje formální názor nebo známku za výkony v praktické výuce na konci školního roku (Gaberson, Oermann, 2007, cit. podle Zafrir, Nissim, 2011).

Materiální a technické vybavení

Ve škole odborný učitel vyučuje své studenty v odborných teoreticko-praktických předmětech odpovídající jeho aprobaci. Jedná se o Somatologii, Ošetrovatelství a Zdravotnickou prevenci (Gurková, Zeleníková, 2017). Základní předmět, který připraví žáky na praktickou výuku ve zdravotnickém zařízení, je předmět Ošetrovatelství – cvičení. Výuka tohoto předmětu probíhá ve vybavených odborných učebnách, kterými má být každá Střední zdravotnická škola vybavena. Například škola v Estonsku má zařízenou odbornou učebnu simulující koupel nemocných, což můžeme považovat za nadstandardní vybavení (Anisová a kol., 2015). Studenti v předmětu Ošetrovatelství – cvičení jsou děleni do skupin podle počtu žáků ve třídě a v souladu s platnými právními předpisy. V těchto odborných učebnách nalezneme provozní řád a žáci musí dodržovat zásady bezpečnosti při

práci a udržovat pořádek, na který dohlíží a je zodpovědný učitel. Výuka somatologie také většinou probíhá ve specializovaných učebnách, které jsou podle možností školy uzpůsobeny danému předmětu a kladou velké nároky na didaktické prostředky.

Pro učitele odborných předmětů plynou časově náročné přípravy na hodiny v odborných učebnách, kde se musí před vyučováním ujistit o funkčnosti pomůcek, kontrolují stav a množství pomůcek k výuce jednotlivých bloků (Anisová a kol., 2015).

2.2.4 Teoretická vs. praktická výuka

V kapitole „Vymezení pojmu učitel“ jsme definovali odborného učitele na Středních zdravotnických školách jako člověka, kterého spojují dvě profese, a to profese učitele a zdravotnického pracovníka. Odborný učitel připravuje studenty na výkon zdravotnického povolání jak v prostředí školy, tak v reálném zdravotnickém prostředí (Gurková, Zeleníková 2017).

Jedním z hlavních problémů začínajícího učitele je příprava na vyučování a plánování vyučovacích hodin v *teoretické výuce*. Podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, má učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy týdenní rozsah při plném úvazku dvacet jedna hodin přímé pedagogické činnosti (MŠMT, 2018). Ale vstup do pedagogické profese vede k tomu, že začínající kantoři stráví mnoho hodin dlouhými přípravami do vyučování, které veřejnost nevidí (Vašutová, 2007). Období vstupu do pedagogické profese často nese i problém s odhadnutím časové náročnosti obsahu, volby vyučovacích metod a struktury výuky. Problém také může nastat u přizpůsobení vyučované látky k možnostem a schopnostem žáků (Kyriacou, 2012).

Ve zdravotnickém prostředí učitel žáky vzdělává v teoreticko-praktickém předmětu ošetřování nemocných, nazýváme jej tedy *praktická výuka*. Roli klinických učitelů chápeme především jako facilitátora, který pomáhá studentům získat znalosti a dovednosti které mohou aplikovat v daném klinickém zařízení (Zafir, Nissim, 2011). Učitel v klinické praxi musí sledovat nejen potřeby žáků, ale také pacientů a zdravotnického personálu (Bergjan, Hertel 2013, cit. podle Gurková, Zeleníková, 2017). Za klinické výukové prostředí můžeme považovat jakýkoliv prostor, kde studenti aplikují teoretické vědomosti do konkrétních klinických situací s cílem rozvoje svých relevantních zručností, postojů a rozhodování (Flott, Linden, 2016, cit. podle Gurková, Zeleníková, 2017). Výuková pracoviště, na kterých studenti vykonávají klinickou praxi, představují širokou síť zdravotnických zařízení od standardních lůžkových oddělení nemocnic, oddělení

dlouhodobé péče až po pracoviště primární zdravotnické péče, včetně péče v sociálním prostředí klientů. V praktické výuce ve zdravotnických zařízeních vede učitel žáky k profesionalitě, k příkladnému vztahu k pacientům, jejich příbuzným a blízkým a také ke zdravotnickému personálu. Rovněž ale vytváří vhodné pracovní podmínky pro žáky, zmírňuje dopad stresového prostředí a je zcela zodpovědný za případné žákovo pochybení (Gurková, Zeleníková, 2017). Pro efektivitu výuky musí odborný učitel znát problematiku daného klinického pracoviště, musí se orientovat v jeho provozu a uspořádání. Zajišťuje poučení žáků a ošetrovatelského týmu o realizaci odborné praxe. Gurková, Zeleníková (2017) upozorňují, že v mnoha zdravotnických zařízeních není často povědomí o kompetencích žáků a učitelů, což vede k jejich zneužívání při suplování zdravotnického personálu.

2.3 Metodika a výsledky literárních rešerší

Při rešeršní činnosti a následném třídění literárních zdrojů byl využit standardizovaný postup navržený zdravotnictvím založený na vědeckých důkazech (Marečková et al., 2015). Pomocí komponentů P (participant/účastník) - PI (zkoumaný jev) - Co (kontext) byla zformulována rešeršní otázka (RO). Po vytvoření rešeršní otázky byla zvolena klíčová slova, která byla rozšířena o příbuzné pojmy a synonyma a komponenty přeloženy do anglického jazyka (viz. Tabulka 1 a 2). Relevantní zdroje byly vyhledávány prostřednictvím platform MEDLINE (rozhraní PubMed), EBSCO, ProQuest, a vyhledávačem Google Scholar. Byla použita omezení bakalářská, diplomová, dizertační, kvalifikační a rigorózní. Kritéria zařazení byla stanovena pro odborný článek z časopisu, recenzovaný článek, plný text a výzkumná práce. Časové rozpětí pro vyhledání zdrojů v publikačním období bylo 2011–2021. Celkem bylo vyhledáno tři sta čtrnáct literárních zdrojů. Po vyhodnocení jejich relevance vůči cílené rešeršní otázce a jejím komponentům nebylo mezi relevantní výstupy bohužel nic zařazeno. Po vícečetných úpravách všech komponentů a vyřazení studií psané asijskými jazyky a čínskými znaky nebyly nalezeny žádné relevantní výstupy v oblasti začínajícího učitele na Střední zdravotnické škole. Bylo nalezeno pouze devatenáct odborných článků z vědeckých periodik a deset českých knižních publikací se zaměřením na začínající učitele na středních školách a jejich problémy. Nalezeny byly pouze výstupy se zaměřením na všeobecné problémy začínajících učitelů na středních školách. Na toto zjištění bylo reagováno

rešeršní službou Národní lékařské knihovny v Praze, která vyhledávala v elektronických zdrojích: katalogu knihoven systému Medvik, Bibliographia medica Českoslovac, Medline a Knihovny.cz. Byla zadána klíčová slova, jako jsou začínající učitel, Střední zdravotnická škola, identifikace problémů, kvalitativní výzkum, polostrukturovaný rozhovor, a to v časovém rozpětí 2011-2021 pro obor Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy. Po důkladné analýze nebyly nalezeny žádné relevantní studie v rámci naší rešeršní otázky, ale pouze jedenáct odborných článků z vědeckých periodik a jedna česká knižní publikace také se zaměřením na začínající učitele na středních školách. Celkem bylo vybráno čtyřicet jedna textů, které zahrnovaly výzkumné studie, články z odborných časopisů a knižní publikace zabývající se problematikou začínajícího učitele na střední škole anebo byly vybrány texty zaměřené na odborného učitele ošetrovatelství, které byly použity v přehledu publikovaných poznatků.

Rešeršní otázka v českém jazyce

Jaké jsou aktuální dostupné validní informace o problémech začínajících učitelů na Střední zdravotnické škole?

K rešerši v českém jazyce byla uplatněna tato primární slova, která byla doplněna synonymy či příbuznými pojmy.

Tabulka 1. Rešeršní otázka v českém jazyce

RO v českém jazyce	RO v českém jazyce se synonymy
P (participant/účastník): učitel SZŠ	P (participant/účastník): učitel SZŠ OR učitel ošetrovatelství OR začínající učitelé OR odborný učitel
PI (zkoumaný jev): problémy	PI (zkoumaný jev): problémy OR potíže
Co (kontext): začátek profese, (nebylo uplatněno)	Co (kontext): začátek profese OR vstup do profese

Rešeršní otázka v anglickém jazyce

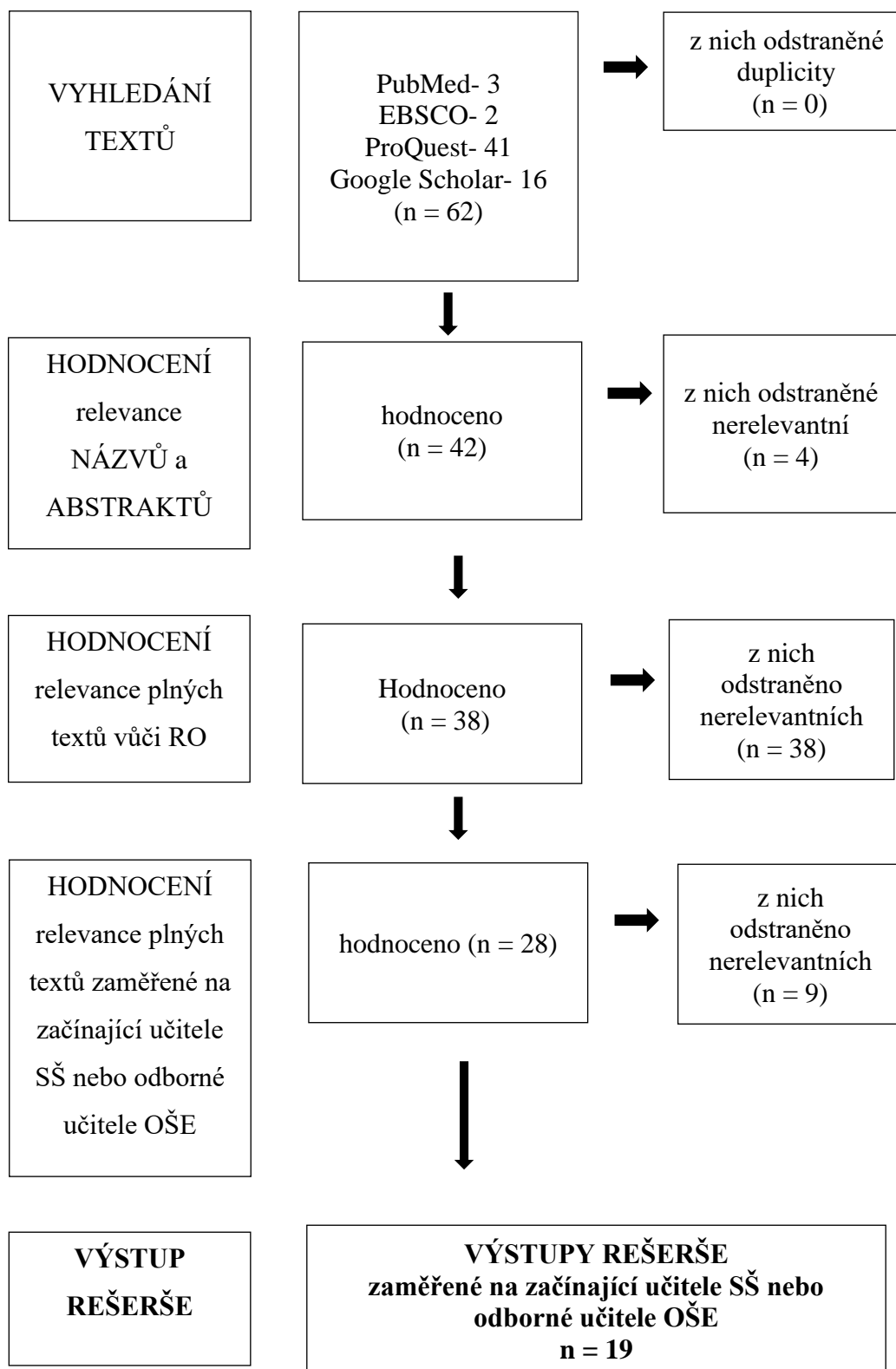
What is the current valid information available on the problems of beginning teachers at the Secondary Medical School?

K rešerši v anglickém jazyce byla uplatněna tato primární slova, která byla doplněna synonymy či příbuznými pojmy.

Tabulka 2. Rešeršní otázka v anglickém jazyce

RO v anglickém jazyce	RO v anglickém jazyce se synonymy
P (participant/účastník): medical high school teacher	P (participant/účastník): medical high school teacher OR nursing teacher OR beginning teacher OR professional teacher
PI (zkoumaný jev): problems	PI (zkoumaný jev): problems OR difficulties OR trouble
Co (kontext): beginning of the profession	Co (kontext): beginning of the profession OR entry into the profession

Tabulka 3. Postup při vyhodnocování získaných zdrojů I.



3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 Metodika

Hlavní cíl zkoumání

Hlavním cílem praktické části diplomové práce bylo identifikovat problémy začínajícího učitele v oblastech vstup do praxe, sociální oblast, organizační oblast, náročnost výuky odborného učitele a profese učitele u vybraného souboru, jako jsou učitelé odborných předmětů na Střední zdravotnické škole. Jednotlivé dílčí cíle byly zaměřeny na zjištění:

1. Názorů, zda je vysokoškolské pedagogické vzdělání dostatečně připravilo na výkon učitelské profese.
2. Pocitů začínajících učitelů z přijetí do pedagogického a zdravotnického týmu, a akceptací ze strany žáků.
3. Možných problémů ve výuce (funkce, administrativní zátěž, klasifikace, materiální a technický vybavením školy).
4. Pocitů z náročnosti práce učitele v teoretické a praktické výuce.
5. Očekávání a zklamání začínajících učitelů v nové profesi.

Typ/design výzkumné studie

Výzkum byl proveden kvalitativní metodou s uplatněním protokolu polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumná studie má charakter fenomenologického zkoumání, ve které byla použita metoda Snowballing.

Zkoumaný soubor

Pro tento výzkum byla zvolena metoda záměrného výběru, kde účastníci výzkumu splňují stanovené kritérium. Jedná se o začínající odborné učitele na Střední zdravotnické škole, kteří mají minimálně tři měsíce a maximálně dva roky pedagogické praxe a vyučují jak teoretickou, tak praktickou výuku.

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým časovým rozmezím „začátečnictví“ (viz kapitola č. 2.1 „*Vymezení pojmu učitel*“), určili jsme tedy s podporou literatury a na základě vlastního rozhodnutí spodní hranici na tři měsíce a horní hranici pro začínající učitele na dva roky. České školství se charakterizuje vysokou mírou feminizace

(Vašutová, 2007) a tento fakt se také odráží na našem výzkumném vzorku, který tvoří deset žen (viz Tabulka 4).

Tabulka 4. Charakteristika odborných učitelů na SZŠ

Respondent	Věk	Pohlaví	Délka pedagogické praxe/ úvazek	Délka praxe ve zdravotnickém zařízení/ druh pracoviště
R 1	25	žena	$\frac{1,5 \text{ roku}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{1 \text{ rok, plný úvazek, } \frac{1}{2} \text{ roku – částečný úvazek } 0,5}{\text{dětské oddělení velkých a malých dětí, dětská JIP}}$
R 2	33	žena	$\frac{1 \text{ rok}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{4 \text{ roky, plný úvazek}}{\text{chirurgické oddělení}}$
R 3	40	žena	$\frac{1,5 \text{ roku}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{18 \text{ let, plný úvazek}}{\text{ortopedické oddělení, ortopedická JIP}}$
R 4	25	žena	$\frac{18 \text{ měsíců}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{2 \text{ roky, plný úvazek}}{\text{ARO oddělení}}$
R 5	39	žena	$\frac{20 \text{ měsíců}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{10 \text{ let, plný úvazek}}{\text{psychiatrické, geriatrické oddělení a sociální služby}}$
R 6	25	žena	$\frac{4 \text{ měsíce}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{3 \text{ roky, plný úvazek}}{\text{ORL oddělení}}$
R 7	40	žena	$\frac{6 \text{ měsíců}}{0,8 \text{ úvazek}}$	$\frac{13 \text{ let, plný úvazek}}{\text{onkologický ústav, dětské lázně, domov pro seniory, ORL oddělení, všeobecná pohotovost}}$
R 8	31	žena	$\frac{5 \text{ měsíců}}{\text{plný úvazek}}$	$\frac{6 \text{ let, plný úvazek}}{\text{intermediální péče, dialyzační středisko}}$
R 9	28	žena	$\frac{10 \text{ měsíců}}{0,5 \text{ úvazek}}$	$\frac{5 \text{ let, plný úvazek}}{\text{všeobecná chirurgie s urologií}}$

R 10	25	žena	5 měsíců 0,8 úvazek	3 měsíce, 0,2 úvazek traumatologická JIP
-------------	----	------	------------------------	---

Etika zkoumání

Všichni participanti se výzkumu účastnili dobrovolně, byli předem seznámeni s podmínkami a také s tím, že jejich jména a další údaje budou zcela anonymizovány. Každý respondent podepsal informovaný souhlas (uveden v příloze 1), který naskenoval a zaslal elektronicky zpět.

Uplatněné výzkumné metody a nástroje

Za účelem získání detailních informací byl ke sběru dat využit kvalitativní výzkum, který zajišťuje podrobný popis při zkoumání jedince, skupiny nebo události (Mišovič, 2019). Jako design kvalitativního výzkumu práce byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, ve kterém byly také doplňující otázky cílené na prohloubení identifikace významu výpovědi.

Struktura rozhovoru

Rozhovor byl rozdělen po úvodních informacích do pěti oblastí, ve kterých byly předem připraveny otázky a podotázky.

Úvod rozhovoru

Úvodem děkujeme respondentkám za jejich věnovaný čas a upozorňujeme je na nahrávání rozhovoru s jejich souhlasem. Odpovědi byly anonymizovány. Respondentky mohly v případě nejasností položit jakékoliv doplňující dotazy nebo se svobodně rozhodnout a zdržet se odpovědi, popřípadě rozhovor zcela ukončit.

Úvodní informace

Viz **Tabulka 4. Charakteristika odborných učitelů na SZŠ**

Doplňující úvodní informace o respondentech

- Je totožné pracoviště, v němž jste působili jako zdravotník s pracovištěm, kde vedete odbornou praxi?

Hlavní část

1) VSTUP DO PRAXE

Tabulka 5. Vstup do praxe

Na co vás ve školství dobře připravila vysoká škola? A naopak, na co vás nepřípravila?
Učíte stále na škole, kde získáváte první pedagogickou praxi? <ul style="list-style-type: none">- Pokud ano – jaký k tomu máte důvod?- Pokud ne – co bylo příčinou přestupu?- V kolika školách jste doposud pracovala?

2) SOCIÁLNÍ OBLAST

Tabulka 6. Sociální oblast

Jak vás přijali kolegové ve školském týmu? <ul style="list-style-type: none">- Učitelé se stejným odborným zaměřením- Ostatní učitelé
Jak vás přijali kolegové v ošetřovatelském týmu? <ul style="list-style-type: none">- Kladli na vás vysoké pracovní nároky?
Jak vás vnímali žáci, jako nového –začínajícího učitele? <ul style="list-style-type: none">- Jak jste si vybudovala svou autoritu?
Byla vám přidělen/a uvádějící učitel/ka? <ul style="list-style-type: none">- Pokud ano, jaká byla vaše spolupráce?

3) ORGANIZAČNÍ OBLAST

Tabulka 7. Organizační oblast

Dostala jste jako začínající učitelka nějakou funkci? Např. třídnictví? <ul style="list-style-type: none">- Mohla jste ji odmítnout?- Jak moc je to pro vás náročné? A v čem?
Jak zvládáte administrativní práci učitele? <ul style="list-style-type: none">- Co vám připadá nejobtížnější?
Bylo/ je pro vás náročné naučit se hodnotit a klasifikovat žáky? <ul style="list-style-type: none">- Teoretická výuka x Praktická výuka- Klasifikujete podle hodnotících tabulek nebo je hodnocení ovlivněno subjektivním pocitem?

Řešíte nějaké problémy nad rámec výuky (např. ve spolupráci s ostatními učiteli, výchovným poradcem...). Pokud ano, popište prosím situaci.
Jste spokojena s materiálním a technickým vybavením školy pro přípravu na hodiny a výuku odborných předmětů v odborných učebnách?

4) NÁROČNOST VÝUKY ODBORNÉHO UČITELE

Tabulka 8. Náročnost výuky odborného učitele

V jakých oblastech je teoretická výuka nejnáročnější?
V jakých oblastech je praktická výuka nejnáročnější?
Co je pro vás tedy náročnější? Výuka teoretická konající se ve školním prostředí nebo výuka praktická konající se ve zdravotnickém prostředí? Uveďte prosím důvody.
Setkala jste se v rámci odborné praxe ve zdravotnickém zařízení s nějakými obtížemi nebo problémy?

Zchladnutí

5) PROFESE UČITEL

Tabulka 9. Profese učitel

Splnilo vám povolání učitele vaše očekávání? - Můžete popsat rozdíl mezi očekáváním a realitou?
Zklamalo vás něco při nástupu do této profese?
Myslíte si, že jste za svou práci dostatečně finančně ohodnoceni?
Jaká je vaše motivace k profesi učitele?

Uzavření

- Je ještě něco, co zde nebylo zmíněno a chtěla byste doplnit?

Rozhovor byl ukončen poděkováním za věnovaný čas, ochotu k realizaci rozhovoru a rozloučením.

Organizace a lokace sběru dat

Výzkumné šetření s odbornými učiteli probíhalo prostřednictvím online chatu s videokamerou a za souhlasu všech respondentů (viz Příloha 1). Každý rozhovor trval okolo šedesáti minut a proběhly v období prosinec 2021– leden 2022.

Metody zpracování dat

Jednotlivé online video rozhovory byly nahrávány na mobilní aplikaci diktafon, následně převedeny do psací podoby a postupně analyzovány. Audionahrávky byly po zpracování dat vymazány. Byla dodržena přísná pravidla anonymizace rozhovorů i prepisů. Poté byla provedena analýza jednotlivých oblastí rozhovorů pomocí otevřeného kódování, získaná data konceptualizována a následně byly vytvořeny kategorie a podkategorie A a B podle četnosti jejich odpovědí.

3.2 Výsledky

Na základě otevřeného kódování bylo v pěti oblastech rozhovoru stanoveno šestnáct základních kategorií pojmenované podle zaměření otázky. Odpovědi respondentů byly pro přehlednost výsledků u jednotlivých kategorií rozděleny do podkategorií A a B. Všechny přímé citace respondentů byly v textu zapsány kurzívou.

Tabulka 10. Oblasti, kategorie a podkategorie A + B

OBLASTI ROZHOVORU	KATEGORIE	PODKATEGORIE (A)	PODKATEGORIE (B)
1) VSTUP DO PRAXE	I. Vysokoškolská přípravenost	Přípravenost	Teoretická příprava učitele
			Praktická příprava učitele
		Nepřípravenost	Komunikace s žáky
			Kázeň žáků
			Administrativní práce
			Klasifikace
			Nic

	II. První pedagogické pracoviště	Setrvání	Kolektiv a vedení školy
			Role odborného učitele
		Odchod	Kolektiv a vedení školy
			Vzdálenost od domova
2) SOCIÁLNÍ OBLAST	III. Přijetí školním týmem	Bez problému	
		S problémem	
	IV. Přijetí ošetřovatelským týmem	Bez problému	
		S problémem	
	V. Přijetí učitele žáky	Vybudování autority	
		Zcela/částečně nevybudování autority	
	VI. Přidělení uvádějícího učitele	Kladná spolupráce	
		Záporná spolupráce	
		Žádná spolupráce	
	VII. Přidělená funkce	Třídní učitel	
		Jiná funkce	
		Nepřidělení žádné funkce	

3) ORGANIZAČNÍ OBLAST	VIII. Administrativní práce	S obtížemi		
		Bez obtíží		
	IX. Klasifikace	S obtížemi		
		Bez obtíží		
	X. Problémy nad rámec výuky	Ano		
		Ne		
	XI. Materiální a technické vybavení	Dostatečné		
		Nedostatečné		
	4) NÁROČNOST VÝUKY ODBORNÉHO UČITELE	XII. Teoretická výuka		Tvorba prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod
				Výuka předmětu mimo svou aprobaci
Plánování a koordinace výuky				
XIII. Praktická výuka		Odpovědnost a vedení studentů		
		Spolupráce s ošetrovatelským týmem		
		Pracovní podmínky		
XIV. Teoretická vs.		Teoretická		

	praktická výuka	Praktická	
5) PROFESE UČITEL	XV. Očekávání	Splnilo	
		Nesplnilo	
	XVI. Zklamání	Nastalo	
		Nenastalo	
	XVII. Finanční ohodnocení	Spokojeni	
		Relativně spokojeni	
		Nespokojeni	
	XVIII. Motivace	Vnitřní uspokojení	
		Předávání znalosti žákům	
		Prázdniny a volné víkendy	

1. POPIS VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ V OBLASTI VSTUPU DO PRAXE

Cílem v první oblasti vstupu do praxe bylo zjistit názory respondentek na vysokoškolskou připravenost do praxe, a také zjistit důvody setrvání či odchodu ze svého prvního pedagogického pracoviště na jiné.

Tabulka 11. Vstup do praxe

VSTUP DO PRAXE		
Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
I. Vysokoškolská připravenost	Připravenost	Teoretická příprava učitele

	Nepřipravenost	Praktická příprava učitele
		Komunikace s žáky
		Kázeň žáků
		Administrativní práce
		Klasifikace
		Nic
II. První pedagogické pracoviště	Setrvání	Kolektiv a vedení školy
		Role odborného učitele
	Odchod	Kolektiv a vedení školy
		Vzdálenost od domova

I. Kategorie – Vysokoškolská připravenost

V první kategorii jsme se respondentek dotazovali, na co se je dobře připravila vysoká škola, a naopak na co je nepřipravila. Jejich odpovědi byly rozděleny do podkategorií (A) a ty, pro větší přehlednost, následně rozděleny na podkategorie (B).

Tabulka 12. Vstup do praxe, kategorie: Vysokoškolská připravenost

VSTUP DO PRAXE		
Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
I. Vysokoškolská připravenost	Připravenost	Teoretická příprava učitele
		Praktická příprava učitele
	Nepřipravenost	Komunikace s žáky
		Kázeň žáků
		Administrativní práce
		Klasifikace
		Nic

Podkategorie (A) – Přípravenost

Podkategorii (A) „přípravenost“ jsme dále rozdělili na podkategorie (B) podle nejčastějších odpovědí na teoretickou a praktickou výuku. Devět z deseti respondentek uvedlo, že je vysoká škola nejvíce připravila v teoretické části výuky. Naopak jedna z deseti kladně hodnotila množství praktické výuky.

Tabulka 13. Vysokoškolská připravenost – Podkategorie: Přípravenost

Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
I. Vysokoškolská připravenost	Přípravenost	Teoretická příprava učitele
		Praktická příprava učitele

Podkategorie (B) – Teoretická příprava učitele

Jak již bylo řečeno, devět respondentek uvedlo, že jim vysoká škola do profese učitele nejvíce pomohla v teoretické přípravě. (R1) odpověděla: „Škola mě asi hodně obohatila v předmětu pedagogika a psychologie“. Podobně odpověděla i pátá respondentka (R5): „Škola mě dobře připravila ohledně obecné pedagogiky. Myslím ty přípravy a metody.“ (R4) vyzdvihla přípravy do hodin: „Škola mě dobře připravila na tvorbu příprav do hodin...“ S tím se také ztotožňuje (R8): „Připravila mě na základní teoretické, didaktické znalosti... jak se vede hodina, jak se tvoří cíle a podobně.“ Také devátá respondentka (R9) uvádí, že ji vysoká škola nejvíce připravila na: „... tvorbu cílů do hodin, jak by měla vypadat struktura hodiny nebo nám třeba představili vyučovací metody.“ V neposlední řadě také (R6) souhlasí, že: „Škola mě dobře připravila na to, jak si hodinu připravit, jaké správné metody použít nebo jak s žákem efektivně komunikovat.“ Sedmá respondentka (R7) zase uvádí: „Tak škola mi pomohla se seznámit a pochopit kurikulární dokumenty jako je RVP a ŠVP.“ Druhá respondentka (R2), která ukončila školu před více než pěti lety, musela více zavzpomínat a odpověděla takto: „Tím, že jsem tak dlouho po škole, tak se mi špatně odpovídá. Určitě bych ale zmínila aktivizační metody, které mě velice obohatili a ráda je praktikuji.“ A třetí respondentka (R3), která dosáhla na magisterský titul před deseti lety, odpověděla: „Ježíš, to je spousta let.... takže, uvedu... dobře mě připravila v té teoretické části.“

Podkategorie (B) – Praktická příprava učitele

Jako jediná a zároveň i poslední respondentka (R10) uvedla, že vysoká škola ji nejvíce pomohla v oblasti praktické výuky, kterou absolvovala na Střední zdravotnické škole. Uvedla:

„Nejvíce mi výška dala v rámci praxí na střední škole, kde byli učitelé strašně ochotní, vše jsme si mohli vyzkoušet a se vším nám byli nápomocni. Měli jsme i dostatek hodin na praxích, takže mi to opravdu reálně otevřelo oči.“

Podkategorie (A) – Nepřípravenost

Respondentek jsme se naopak také zeptali, na co je vysoká škola nepřipravila (podkategorie (A)). Jejich odpovědi jsme zařadili do podkategorií (B).

Tabulka 14. Vysokoškolská připravenost – Podkategorie: Nepřípravenost

Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
I. Vysokoškolská připravenost	Nepřípravenost	Komunikace s žáky
		Kázeň žáků
		Administrativní práce
		Klasifikace
		Nic

Podkategorie (B) – Komunikace s žáky

Čtyři respondentky z deseti odpověděly, že vysoká škola je nepřipravila na komunikaci s žáky. (R3) uvádí: „... nepřipravila měna komunikaci s žáky, překonání prvotního studu a obecně vystupování před žáky.“ Podobně odpověděla (R9): „Nepřipravila nás přímo na ty studenty. Takže bych přivítala nějaký předmět, kde si budeme cvičit, jak máme s nimi mluvit, jak je máme namotivovat.“ Také ale dodává, že: „Nestačí podle mě jen praxe, kterou sami individuálně vykonáváme, chtělo by to nějakou společnou výuku, kde si právě všechno řekneme ohledně přípravy na ty studenty.“ Poslední respondentka (R10) viděla největší problém v distanční výuce, uvedla: „Tím, že jsme do školy chodili jen jeden semestr, tak z online hodin to nebylo úplně ono. Prezenční výuka je určitě lepší a chyběla nám v rámci cvičných hodin a učení, jak se má vlastně učit, a hlavně jak s žáky komunikovat.“ Osmá respondentka (R8) uvádí nepřipravenost ze strany

školy ohledně komunikace s žáky v teoretické výuce: „... vůbec nás nepřipravila, jak vést ty žáky na praxi a komunikovat s nimi.“ Také dodává: „...a také komunikaci s ošetrovatelským personálem. Prostě jenom nás učili teorii, jak máme učit ve škole, ale co se týče vedení žáků na praxi, tak vůbec. Měli jsme to asi pochytit na praxi, ale já to třeba nepochytila, měla jsem hrozný náslechné učitele.“

Podkategorie (B) – Kázeň žáků

Jako jediná respondentka (R4) uvedla nepřipravenost zaměřenou na kázeň žáků: „...vůbec jsme se nenaučili, jak hodinu vést po praktické stránce, jak si udržet kázeň a jaké tresty třeba dávat. Tohle všechno jsme se měli naučit na praxi, kde si každý musel cestu k tomu najít sám. Já se to třeba na praxi nenaučila, i když bylo celkem dost pedagogické praxe.“

Podkategorie (B) – Administrativní práce

Dvě z deseti respondentek viděly nepřipravenost ze školy ohledně administrativní práce.(R5) uvedla: „Určitě mě výška nepřipravila na administrativní práci, to byl opravdu šok a bylo toho hodně, co jsem se musela naučit.“ Také (R1) se ztotožňuje s tímto názorem, a doporučovala by na vysoké škole předmět zaměřený na informatiku: „Výška mě nepřipravila na program Bakaláři. Doplnila bych předmět na vysoké škole zaměřený na informatiku, kde by se tento program představil a měli jsme tak nějaké základy administrativy do praxe.“

Podkategorie (B) – Klasifikace

(R6) a (R7) vidí problém v oblasti klasifikace. (R7) uvádí: „Výška mě nepřipravila, jak mám klasifikovat, kolik počet známek se dává za jedno pololetí nebo jak mám hlavně ty děčka na praxi klasifikovat, když nemám žádné hodnotící tabulky a nestíhám u každého výkonu být.“ (R6) doslovně zase uvádí: „Bohužel mě nepřipravila na klasifikaci žáků hlavně v té praktické výuce“. Také dodává: „Podle mě jsme ani klasifikaci neprobírali.“

Podkategorie (B) – Nic

Jako jediná respondentka (R2) neuvvedla žádnou oblast, na co by ji vysoká škola nepřipravila: „Nic mě ale nenapadá, na co mě škola nepřipravila. Podle mě mi dala dostačující znalosti do začátku profese učitele.“

II. Kategorie – První pedagogické pracoviště

V druhé kategorii s názvem „První pedagogické pracoviště“ jsme zjišťovali, zda respondentky učí stále na škole, kde získávají první pedagogickou praxi. Došli jsme ke zjištění, že sedm respondentek učí stále na své první pedagogické škole, dvě respondentky na druhé a jedna uvažuje o ukončení pracovního poměru. Jejich důvody jsme rozdělily do podkategorií (A) „Setrvání“ a „Odchod“ a dále do podkategorií (B) podle jejich odpovědí.

Tabulka 15. Vstup do praxe, kategorie: První pedagogické pracoviště

VSTUP DO PRAXE		
Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
II. První pedagogické pracoviště	Setrvání	Kolektiv a vedení školy
		Role odborného učitele
	Odchod	Kolektiv a vedení školy
		Vzdálenost od domova

Podkategorie (A) – Setrvání

Sedm spokojených respondentek uvedlo, že stále učí na svém prvním pedagogickém pracovišti, a proto byly zařazeny do podkategorie (A) „Setrvání“. Jejich důvody byly zmapovány a rozděleny do podkategorií (B).

Tabulka 16. První pedagogické pracoviště, podkategorie: Setrvání

Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
II. První pedagogické pracoviště	Setrvání	Kolektiv a vedení školy
		Role odborného učitele

Podkategorie (B) – Kolektiv a vedení školy

Jako důvod pro nástup na svou první Střední zdravotnickou školu, ale také i na jejím setrvání odpověděla (R10) slovy: „*Stále učím na škole, kde jsem začala. Škola mi při plnění pedagogické praxi nabídla místo a já to přijala. Takže hned po státnicích jsem měla práci, za což jsem velmi vděčná. Máme tady super kolektiv, a to mě tady drží.*“ Se stejným důvodem se ztotožňuje i (R4): „*Máme skvělý kolektiv, který mě vřele přijal. Ke konci studia na vysoké škole mi pomáhali a podporovali mě ke zdárnému ukončení.*“ Dále ještě dodává: „*Další důvod mě určitě napadá blízká vzdálenost do práce, to je velkou výhodou v úspoře času.*“ Také (R7) uvedla stejný důvod pro setrvání na svém prvním pedagogickém pracovišti vyjádřením: „*Jednak máme vstřícné vedení*“, dále (R7) také dodává: „*...a za druhé se naše škola snaží jít hodně dopředu. Ředitel nás podporuje v moderní technologii, nabízí nám různé semináře a vybavují nám odborné učebny.*“ (R8) zná své pracoviště už ze svých středoškolských studií, takže to byl jeden z důvodů pro přijetí pracovní nabídky. Důvod druhý udává: „*... máme super kolektiv a dobré pracovní podmínky, takže se do práce těším.*“

Podkategorie (B) – Role odborného učitele

V této podkategorii (B) respondentky uvádějí jako důvod pro setrvání na svém prvním pedagogickém pracovišti vyhovující roli odborného učitele. Dvěma větami to potvrzuje (R2): „*Jsem na škole spokojená. Nejvíc mě na tom baví ta různorodost – kombinace vyučování ve škole a ve zdravotnickém zařízení.*“ Stejně to také cítí (R3): „*... jsem spokojená v roli učitele než v předešlé roli zdravotníka.*“ Poslední respondentka (R9) zmiňuje, že role odborného učitele ji vnitřně naplňuje: „*...já jsem na zdrávce vždycky chtěla učit, takže mě k tomu vede má vnitřní motivace, a že mě ta profese baví.*“

Podkategorie (A) – Odchod

Dvě respondentky z deseti naopak uvedly, že pracují již na druhém pedagogickém pracovišti a jedna respondentka uvažuje o odchodu. Proto byly zařazeny do podkategorie (A) „odchod“. Zjišťovali jsme tedy, jaký k tomu měly důvod. Jejich odpovědi jsme zařadili do podkategorií (B).

Tabulka 17. První pedagogické pracoviště, podkategorie: Odchod

Kategorie	Podkategorie (A)	Podkategorie (B)
II. První pedagogické pracoviště	Odchod	Kolektiv a vedení školy
		Vzdálenost od domova

Podkategorie (B) – Kolektiv a vedení školy

První respondentka (R1) odpověděla, že na své první Střední zdravotnické škole působila jeden rok a poté ji opustila. Jako příčinu uvedla: „*Příčinou přestupu byl špatný kolektiv odborných učitelů, příliš velká škola a velké požadavky ze stran vedení. Další důvod byl přidělený hodně kritický uvádějící učitel a hodně hospitací, jak ředitelem, učiteli odborných předmětů tak i uvádějícím učitelem. Cítila jsem se jako žák, který je pořád kontrolován, a ne jako učitel, kterému je vložena důvěra.*“ Závěrem ještě dodala poslední důvod, a to: „*... další důvod byl i kabinet, který jsem sdílela ještě s třemi kolegy. Nebyl útulně vybavený, měl starý nábytek, malé okno, starý počítač, který se hodně sekal a zdržoval mě, no hrůza.*“

Respondentka (R6) sice stále setrvává na svém prvním pedagogickém pracovišti, ale uvažuje o odchodu: „*Momentálně řeším, že školu asi opustím.*“ Na doplňující otázku, jaké má k tomu důvody, odpověděla: „*Nepříjemné vedení školy a zařazení do nesprávné platové třídy, dále čtyřicetiminutové dojíždění do školy a tím vysoké náklady na dopravu. A hlavně uvádějící učitelka, která mě před studenty shazuje svými častými hospitacemi.*“

Podkategorie (B) – Vzdálenost od domova

Pátá respondentka (R5), která pracuje na svém druhém pedagogickém pracovišti na Střední zdravotnické škole uvedla: „*...na první škole jsem učila v Praze, a to jeden rok, kde bylo volné místo a tady v místě bydliště bohužel nebylo.*“ Příčinou přestupu tedy byla dálka od domova: „*Dálka od domova a blízkých lidí. Ale že by byly v přestupu nějaké problémy, co se týče té školy, to určitě ne.*“ Závěrem dodává: „*Je fajn se vrátit na svou Alma mater.*“

2. POPIS VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ V SOCIÁLNÍ OBLASTI

V sociální oblasti jsme se zaměřili na identifikaci problémů v rámci přijetí začínajícího učitele jak svými kolegy, tak žáky. Začínající učitelé, kteří přichází do již „zajetého“ kolektivu, musí navázat nové vztahy. Jak bylo řečeno v kapitole 2 „*Přehled publikovaných poznatků*“ Vašutová (2007) definuje školství jako feminizovanou profesi, která může ovlivňovat vztahy na pracovišti. Totéž tvrzení můžeme říct i o nelékařských zdravotnických profesích.

Byly tedy vytvořeny kategorie zaměřené na přijetí ve školním týmu, v ošetrovatelském týmu, přijetí učitele žáky, a zda jim byl přidělen uvádějíci učitel.

Tabulka 18. Sociální oblast

SOCIÁLNÍ OBLAST	
Kategorie	Podkategorie (A)
III. Přijetí školním týmem	Bez problému
	S problémem
IV. Přijetí ošetrovatelským týmem	Bez problému
	S problémem
V. Přijetí učitele žáky	Vybudování autority
	Zcela/částečně nevybudování autority
VI. Přidělení uvádějíciho učitele	Kladná spolupráce
	Záporná spolupráce
	Žádná spolupráce

III. Kategorie –Přijetí školním týmem

Ve třetí kategorii jsme se ptali začínajících učitelů ze Středních zdravotnických škol, jaké bylo jejich přijetí školním týmem složeného z odborných a s ostatních učitelů. Jejich výpovědi byly rozděleny do podkategorií (A).

Tabulka 18. Sociální oblast, kategorie: Přijetí ve školním týmu

Kategorie	Podkategorie (A)
III. Přijetí školním týmem	Bez problému
	S problémem

Podkategorie (A) – Bez problému

Jak každý asi víme, začátky v nové práci nemusí být lehké. Často se obáváme, jak nás přijmou spolupracovníci do kolektivu a jestli naše budoucí spolupráce bude bezproblémová. Pozitivní bylo zjištění, že sedm respondentek z deseti uvedlo, že přijetí školního týmu bylo bezproblémové. (R8) to měla o to snazší, když z minulosti znala učitelský sbor: „*Všichni mě přijali úplně super. Zavzpomínali jsme na staré časy, kdy jsem tu chodila jako studentka a oni mě učili. Su učiteli s odborným zaměřením společně spolupracujeme, a když chci v něčem poradit, není vůbec problém.*“ Dotazovali jsme se i na přijetí u ostatních učitelů a odpověď byla: „*Tak jelikož nově dělám i třídního učitele, tak s nimi musím spolupracovat ohledně známek na vysvědčení. Ale taky musím říct, že spolupráce skvělá. Není nikdo, kdo by mi tam vadil nebo mi ztěžoval život.*“ Podobně na tom byla i respondentka (R9): „*Tak přijali mě krásně, jelikož si mě pamatovali z předchozího studia na zdravotní škole. Učitelé se stejným odborným zaměřením mě přijali dobře, nabídli mi hned na začátku pomoc, když budu v něčem potřebovat, ať se na ně obrátím.*“ S ostatními učiteli není v častém kontaktu, proto uvedla: „*Nepřijdu s nimi moc do styku, takže se jen pozdravíme.*“

(R4) zase uvádí, že harmonický kolektiv, byl pro ni jeden z hlavních impulzů, proč nastoupila na Střední zdravotnickou školu: „*Přijali mě úplně suprově. Byl to právě jeden z největších důvodů, proč jsem do školy nastoupila po ukončení studia.*“ Také vyzdvihla spolupráci s odbornými učiteli, kteří ji pomáhali s ukončením školy ještě před přijetím do zaměstnání: „*Jelikož jsme pouze tři odborné učitelky, tak jsem si hodně blízko a navzájem si radíme a pomáháme. Od začátku mi pomáhali dokonce i s diplomovou prací, ať hned vystuduji a jdu učit.*“ Také i ona neviděla žádný problém s ostatními učiteli: „*Nesetkala jsem se s nikým, s kým bych měla nějaký problém.*“ Vřelé přijetí popisuje i poslední respondentka (R10) slovy: „*Kolegové ve škole jsou skvělí a přijali mě suprově. Snaží se mi vždy pomoci a poradit, když něco potřebuju.*“ Komunikaci a spolupráci s odbornými učiteli popisuje také kladně: „*Můžu říct, že komunikace je dobrá. Některé věci řešíme společně*

a jsme si nápomocní.“ Stejně jako předchozí respondentka, tak i ona uvádí, že není moc v kontaktu s ostatními učiteli, ale i tam popisuje kladný vztah: *„S Ostatními učiteli moc v kontaktu nejsem, ale všichni spolu vycházíme dobře. Většina sboru si tyká, takže je ten vztah takový bližší.“* Druhá respondentka (R2) sebe popisuje jako bezproblémového člověka, takže neměla ani obavy z přijetí: *„Myslím, že jsem bezproblémový člověk, co nemá s nikým problém, takže mě přijali bez problémů a já je taky.“* Také pozitivně ohodnotila spolupráci s odbornými učiteli: *„Jelikož nejsem jediná začínající učitelka, ale je nás víc, tak jsme si hlavně sedli v tom, že si pomáháme a navzájem se podporujeme, jak to vše zvládneme.“* Stejně tvrzení platí i na ostatní učitele: *„Také bez problémů. Za sebe můžu říci, že máme super kolektiv a se všemi si rozumím.“* Třetí respondentka (R3) zase uvádí, že neměla potřebu žádného vřelého přijetí školním kolektivem: *„Já jsem spíše introvert, takže nějaké vřelé přijetí s otevřenou náručí nepotřebuji.“* Odpověděla, že sama není konfliktní člověk, takže neměla žádné problémy s učiteli se stejným odborným zaměřením: *„... nejsem konfliktní člověk, takže nemám žádné problémy. Všichni mi nabídli týkáni, takže asi dobrý.“* Na otázku zaměřenou na ostatní učitele zase odpověděla: *„Tak s nimi nejsem v kontaktu vůbec, maximálně na obědě se pozdravíme.“* Další respondentka (R1) uvedla, že oproti předešlé škole, kde pracovala, nyní neměla žádný problém s přijetím školního kolektivu: *„Mohu říct, že oproti předešlé škole úplně vřele a s pomocnou rukou. Proto jsem i minulou školu kvůli tomu opustila. Určitě vidím rozdíl v tom, že na nynější škole máme mladší kolektiv a více jsem zapadla mezi kolegy.“* Je spokojená také s učiteli se stejným odborným zaměřením: *„...poradí, když nevím, jak to mám přesně učit nebo kde informace hledat. Takže super.“* Stejně tak i s ostatními učiteli: *„Taky nemohu říct nic záporného. Všichni do jednoho mě přijali jako novou partačku.“*

Podkategorie (A) – S problémem

Bohužel byly záporné odpovědi, kde respondentky uvedly, že neměly příjemné pocity z přijetí školního týmu, jako např. (R7): *„No neměla jsem z toho moc dobré pocity. První tři měsíce byly určitě nejtěžší. Probíhala tam, a ještě probíhá taková soupeřivost mezi odbornými učiteli navzájem.“* Při zaměření na odborné učitele se stejným zaměřením odpověděla: *„No měla jsem pocit, že mě brali jako nějakou konkurenci. Nevím proč, jestli jsem byla prostě nová, nebo že mám oproti nim víc zdravotnické praxe než ony, nevím. Ale postupem času jsme se více seznámili a docela si to sedlo.“* Také u ostatních učitelů vycítila negativní pocity: *„No tak tím, že jsem ještě neměla dodělanou školu, tak mě přišlo, že mě brali jako nějakou praktikantku. Ale s postupem času se ke mně začali už chovat*

lépe.“ (R5) přímo uvedla, že měla strach z otázky zaměřené na pedagogický kolektiv, protože na svém pracovišti cítí negativní atmosféru v ženském kolektivu: „*To je otázka, které jsem se bála. Ženský kolektiv je bohužel někdy náročný. Na naší škole cítím rivalitu mezi učiteli s odborným zaměřením s učiteli, co učí ostatní předměty.*“ Na doplňující otázku, zda nám to může více popsat, odpověděla: „*Tak odborní učitelé se hodně shlukují a tvoří skupinky, kde pomlouvají ty ostatní učitelé. Jenže já jsem neutrální člověk a nedělá mi dobře se rozčleňovat na nějaké skupinky. Prostě ženský kolektiv je a bude vždy náročný.*“ Na samotné přijetí odbornými učiteli se stejným zaměřením však odpověděla: „*Je to poměrně těžké říct, jelikož se s některými odbornými učiteli nedostanu vůbec do kontaktu, když nemáme stejný předmět spolu. Takže s některými se jen pozdravím, ale neznám je přímo osobně.*“ A na ostatní učitele dodala: „*Tak taky s nimi nepřijdu tak moc do kontaktu, takže musím neutrálně odpovědět.*“ Jako poslední respondentka (R6) zmínila, že měla pozitivnější očekávání, než byla samotná realita. Problém v přijetí do školního kolektivu uvádí svůj mladiství věk: „*No, čekala jsem to lepší. Já se totiž nemaluji, takže si mě ještě teď někdy spletou se studentem. Což vám moc na sebevědomí učitele moc nepřidá.*“ Podobně se vyjádřila k učitelům se stejným odborným zaměřením: „*Přijali mě dobře. Ale jsem na škole nejmladší, takže si neodpustí poznámky, že jsem ještě mladá. Ale takhle jsou kolegiální hodně.*“ Ostatní učitele hodnotí neutrálně jako předešlá respondentka: „*Vidíme se velmi zřídka, jelikož spolupráce mezi námi je poměrně malá.*“

IV. Kategorie –Přijetí ošetřovatelským týmem

Učitel s odborným zaměřením vyučuje jak ve školním prostředí, tak na klinickém pracovišti. Proto nás také zajímalo přijetí začínajícího učitele a vzájemná spolupráce s ošetřovatelským týmem. Jak předešlou, tak i nynější čtvrtou kategorii jsme rozdělili na podkategorii (A) „bez problému“ a „s problémem.“ Po analýze dat jsme došli k závěru, že pět respondentek nemělo žádný problém s přijetím ošetřovatelského týmu a druhá polovina určitý problém cítila.

Tabulka 19. Sociální oblast, kategorie: Přijetí ošetřovatelským týmem

Kategorie	Podkategorie (A)	
IV. Přijetí ošetřovatelským týmem	Bez problému	S problémem

Podkategorie (A) – Bez problému

Druhá respondentka (R2), která pracovala na stejném klinickém oddělení, kde nyní vede praktickou výuku, to uvádí jako velikou výhodu, protože se nemusela seznamovat a navazovat vzájemnou spolupráci s celým ošetrovatelským týmem: „*Jelikož jsem pracovala čtyři roky na stejném oddělení, kde teď vykonávám praktickou výuku, tak mě ošetrovatelský personál celkem zná.*“ Na podotázku, zda ze strany ošetrovatelského týmu byly kladeny vysoké nároky, odpověděla: „*... vždycky jsme se v pohodě domluvili.*“

Dvě respondentky (R7) a (R5) uvedly svůj starší věk jako přínos pro lepší přijetí ošetrovatelského personálu, kteří je považují za zkušenější a mají v nich větší důvěru. (R7) uvedla: „*Tak tím, že mám už vyšší věk a mnoholetou praxi ve zdravotnictví, tak to brali dobře.*“ Ještě dodává: „*Ale musela jsem si s nimi promluvit o kompetencích, a co jaká skupina bude moct a podobně.*“ Podobně odpověděla i druhá respondentka (R5): „*...pocity mám celkem dobré. Myslím, že hodně dělá i můj věk. Zdravotnický personál ve mně asi má větší důvěru než k učitelům, kteří nastoupí hned po škole a nemají tolik té zdravotnické praxe.*“ Na podotázku, zda na ně byly kladeny ošetrovatelským personálem vysoké nároky odpověděly: (R7): „*Ze začátku to určitě zkoušeli. Ale potom jsme si vysvětlili, že já za studenty opravdu nesu zodpovědnost, a že chci o všem vědět, takže jsme se domluvili na rozdělení práce a klape to.*“ A (R5): „*Jak kdy, na začátku Covidu určitě ano, to jsem nestihala si dát ani kafe. Ale teď se to tak ustálilo a s delší dobou je to lepší.*“

Poslední dvě respondentky (R4) a (R10) hodnotí kladné přijetí ze strany ošetrovatelského personálu. (R4) byla také potěšena poznámkou od vrchní sestry, která ocenila pomoc pro svůj zdravotnický tým: „*No já si myslím, že dobře. Nesetkala jsem se s žádnými výtkami na mou osobu. S personálem jsme se na začátku domluvili, co a jak. Vrchní sestra mi osobně i řekla, jak jsou rádi, že nás tam mají, čehož si velmi vážím a jako učitele to určitě povzbudí do týmové spolupráce.*“ Svou výpověď ještě doplňuje: „*Nebyly na nás kladeny vysoké nároky ze strany zdravotnického personálu, právě naopak. Je nás na oddělení opravdu hodně, ještě se studenty z jiné školy, takže máme naopak problém najít práci.*“ Poslední respondentka (R10) krátce popsala svůj pocit z přijetí slovy: „*Většinou jsou sestřičky moc hodné a snaží se nám vycházet vstříc. Myslím, že mě přijaly dobře jako začínajícího učitele na jejich oddělení.*“ Byla také položena doplňující otázka vzhledem k jejímu nízkému věku, a hlavně malé praxe ve zdravotnictví (tři měsíce při úvazku 0,2), zda to nebyla překážka při důvěře ze strany ošetrovatelského týmu. Odpověď byla: „*Kupodivu jsem to ani nečekala, ale dobře., vykonávám praxi, kde je taky poměrně mladší kolektiv, takže to tomu asi napomáhá. No a co se týče mé nízké praxe ve*

zdravotnictví, tedy ty tři měsíce, no, neptali se mě na ni a já se určitě sama od sebe nepřiznám, že nemám skoro žádnou.“ Také nás ujistila, že na ně nebyly kladeny vysoké nároky ze strany ošetrovatelského týmu: *„Vždy jsme se na všem domluvili a řekli si, co dělat budeme a co ne.“*

Podkategorie (A) – S problémem

Druhá část respondentek uváděla nelehké začátky v přijetí ošetrovatelským týmem. Jedna z respondentek (R9) uvádí: *„No taky mysleli si, že přišla mladá učitelka teoretička, takže ten přístup nebyl ze začátku moc lehký.“* Popsala nám začátek spolupráce s ošetrovatelským personálem: *„Dokonce jedna mladá sestřička mi neustále chtěla dávat své rady, jak co mám dělat a podobně. Takže jsem si s ní promluvila o mém vzdělání a svých pěti letech praxe v nemocnici a poté změnila svůj postoj k mé osobě a chovala se jinak.“* V neposlední řadě nicméně uvedla i nějaké pozitivní pocity při svých začátcích do nástupu odborné výuky: *„Ale zase musím vyzdvihnout, že před nástupem na praxi mi nabídli, že se můžu přijít předem podívat na oddělení a popovídat si, což jsem uvítala ráda.“* Další respondentka (R8) zase vidí problém v tom, že ošetrovatelský personál celkově nepřijímá moc dobře odborné učitele do svého týmu: *„Na té praxi to je problém. Oni nejenom mě, ale obecně nemají rádi učitelky. Takže oni nejsou vůbec nápomocní nebo vstřícní.“* Také dodává, že praktickou výuku vnímá jako nepříjemné prostředí: *„Dávají často najevo, že jim vadí, že tam chodím se studenty. Je to pro mě hodně nepříjemné prostředí.“* Výpověď ještě doplňuje: *„... nestihneme nějaký výkon, tak to pochopí. Jen nedovedou pochopit, že se vyučovací proces od jejich práce liší. Já musím těm studentům ukázat, jak se to správně má dělat, takže učím na kvalitu a stihneme třeba během ranní hygieny čtyři pacienty a oni mají představu, že zvládneme celé oddělení, třeba deset pacientů.“* Také (R3) vidí problém v přijetí odborného učitele ve zdravotnickém týmu: *„... mám pocit, že někdy nás zdravotnický personál spíše trpí.“* Na podotázku, zda pociťuje velké nároky kladené ze strany zdravotnického týmu, uvedla: *„Bohužel ano. Kolikrát si říkám, že bych měla být placená jak za učitele, tak i za zdravotníka. Co nestihnou studenti, tak dodělávám já, ale pak je zase nestíhám ve všem kontrolovat. Prostě šílený kolotoč.“*

Respondentky (R1) a (R6) zase vidí problém v nepřijetí ošetrovatelského týmu ve svém mladistvém vzhledu. Důvodem je potom nedůvěra, jak u ošetrovatelského personálu, tak u žáků vedených v praktické výuce. (R1) to popsala slovy: *„Dlouho jsem bojovala, vlastně ještě teď bojuju, s mým mladistvým vzhledem. Když si vás před žáky spletou se studentkou, cítíte se prostě blbě. Také cítím, že většina zastává názor ten, že když jsem*

mladá, tak nemám tolik zkušeností a moc toho neumím. To se potom odráží na důvěře u žáků.“ Výpověď ještě doplňuje: „Ošetrovatelský personál na nás klade opravdu vysoké nároky a já nějak neumím říct dost! Jsem asi ještě mladá a neumím si dupnout a říct, že takhle to nejde. Jsem člověk, co se snaží vždy vyhovět všem, ale často jejich požadavky jsou nad mé síly, i nad síly studentek.“ Tentýž problém vidí i (R6): „Ošetrovatelský personál byl vstřícní a milý, ale můj věk byl pro ně asi velká bariera. Cítila jsem, že nemají ve mně důvěru. Neustále mi nabízeli rady, jak by to udělali oni.“ Naopak oproti první respondentce nepocítuje vysoké nároky ze strany ošetrovatelského týmu: „Asi se možná báli, že bych to nezvládla, když jsem tak mladá... (smích).“

V. Kategorie – Přijetí učitele žáky

V páté kategorii byly respondentky dotazovány, jak je vnímali/vnímají žáci jako nového-začínající učitele, a také, jak si vybudovali/vybudovávají autoritu. Proto byla tato kategorie rozdělena podle odpovědí na dvě podkategorie (A), tedy „vybudování autority“ a „Zcela/částečně nevybudování autority“. Větší polovina, konkrétně šest respondentek, uvedla kladné pocity z přijetí od žáků a vybudování autority pro ně nepředstavovalo větší problém. Zbylé čtyři respondentky uvedly, že nemají částečně nebo vůbec žádnou vybudovanou autoritu, a musí na tom tedy ještě zapracovat. Pro vybudování autority uvedly problémy, jako jsou kázeň žáků, jejich nízký věk nebo časté hospitace uvádějícího učitele.

Tabulka 20. Sociální oblast, kategorie: Přijetí učitele žáky

Kategorie	Podkategorie (A)	
V. Přijetí učitele žáky	Vybudování autority	Zcela/částečně nevybudování autority

Podkategorie (A) – Vybudování autority

Kladné přijetí žáky hodnotí slovy druhá respondentka, která vidí velkou výhodu ve svém vyšším věku (R2): „Myslím, že mě žáci berou. Věřím, že má na tom dost podíl i můj věk. Nejvíce mě vnímají na praxi – berou mě za Boha, co vše umí a vzhlíží ke mně, což mě těší.“ Na otázku, jak si vybudovala svou autoritu, odpověděla: „Ukázala jsem, že i když jsem kamarádká, umím být taky přísná.“ Uvedla také příklad: „Třeba posledně v hodině byli žáci na mobilu a nedávali pozor. Tak jsem jim mobily zabavila a vrátila po hodině. Od

té doby už to neudělali.“ Podobně na tom byla i (R8): „Já mám z toho dobrý pocit. Vyjednala jsem si kázeň.“ Také ona nám popsala, jak si vybudovala svou autoritu: „Hned na začátku jsem měla autoritativní přístup... třeba u prváků problém nebyl. Nevěděli, že jsem nová. Ale vyšší ročníky to určitě na mě, jako začínajícího učitele, zkoušely. Takže když byl hluk a nekázeň, tak jsem jim dala práci navíc. Nebo jsem jim nedala dostatek materiálů, aby se snažili více oni. Na praxi přišli třeba neupraveni, tak jsem je poslala domů a hodina byla neomluvená. Takže brzy pochopili, že musí dodržovat nějaké pravidla a pokud ne, přijde trest. Takže teď jedou jako hodinky a snaží se.“

Dvě respondentky (R7) a (R9) o sobě zase tvrdí, že jsou autoritativní lidé od přírody. První (R7) vidí v sobě autoritu z důvodu své robustní postavy a vyšším věku: *„Já myslím, že mě přijali dobře. Neměla jsem nějaké problémy s žáky... Myslím si, že jsem dost autoritativní člověk od přírody... vzhledem k tomu že jsem vysoká, a ne moc hubená, tak to podle mě budí ve studentech respekt. A taky už mám nějaký věk, takže ta autorita šla nějak sama.“* Druhá (R9) nám zase popsala: *„Já asi myslím, že mě vzali děcka super... hlavně na té praxi. Já se jim vlastně představila, trošku jsem jim přiblížila... jakou mám zdravotnickou praxi za sebou a potom jsme si nějakou společnou cestu našli.“* Dodává: *„Já jsem možná autoritativní člověk od přírody, takže to na mě brzo poznali, že mám své zásady, ale také, že se dá se mnou ve všem domluvit.“* Oproti sedmé respondentce, respondentka (R4) bere zase svůj nízký věk jako výhodu pro přijetí žáky: *„Jelikož jsme věkově hodně blízko, má to pro mě spíš výhodu. Ctí autoritu učitel a nic na mě nezkouší oproti starším učitelům.“* Také dodává: *„ Samozřejmě, když je potřeba, tak zvýším hlas a snažím se je zklidnit, a to nejčastěji pomáhá. Zároveň se snažím být ke všem spravedlivá, takže si myslím, že si toho na mě váží.“* Na otázku, jak si ona vybudovala autoritu, neuměla zcela odpovědět: *„To asi nedokážu takhle říct...asi se snažím jít cestou přátelskou a nebyť na ně zlá.“* Poslední respondentka (R10) měla velké obavy z přijetí od žáků, ale nakonec byla mile překvapena: *„Přijali mě docela dobře. Měla jsem z toho strach, ale bylo to fajn. Žáci se mi snažili pomáhat a byli na mě hodní. Myslím, že spolu vycházíme dobře, ale nikdy nevíte, co o vás říkají za rohem že... (smích).“* Na vybudování autority odpověděla: *„... no těžko říct. Prostě mě studentky berou. Ví, že jsem kamarádká, ale mám své hranice, které si podle mě učitel musí nastavit.“*

Podkategorie (A) – Zcela/částečně nevybudování autority

První respondentka (R1) nám vylíčila své pocity, že jí nízký věk napomáhá k navození blízkých vztahů se studenty, ale naopak jí to brání ve vytvoření autority učitele: „*Určitě mě hodně vnímali jako blízkého člověka hlavně díky nízkému věku. Přece jen jsou mladší o pár roků než já. Takže jsem se snažila a stále snažím být učitel – kamarád. Ale autoritu vybudovanou úplně nemám... musím ještě na tom zapracovat, aby mě brali víc jako učitele, a ne jako kamarádku.*“ Pátá respondentka (R5) zase vidí rozdíl ve vybudování autority mezi studenty v ročnících: „*Určitě je to snazší u žáků v nižších ročnících, než u žáků třetího čtvrtých ročníků, kde je to někdy náročné ve společné komunikaci.*“ Na otázku, jak si tedy vybuďovala svou autoritu, odpověděla: „*Právě, že u těch nižších ročníků se cítím autoritativní více než u těch starších, kde hodně bojuji s kázní u žáků...a také není lehké je nějak zaujmout. Určitě na tom musím ještě více zapracovat a autoritu si vybudovat.*“ Šestá respondentka (R6) pociťuje přijetí žáků takto: „*Určitě se na vás koukají trochu jinak než na učitele po dvaceti letech praxe.*“ Dále však dodává, že problém v přijetí žáků a vybudování autority vidí v častých hospitacích svého uvádějího učitele: „*A také neustálé hospitace mě hodně před studenty shazují. Určitě mi autoritu právě nabourává uvádějí učitel svými hospitacemi.*“ Nejenom časté hospitace uvádějího učitele, ale také kázeň žáků dělá starosti šesté respondentce ve svých začátcích učitele: „*Další problém mám i s kázní studentů... hodně s tím bojuji. Takže asi ještě autoritu úplně vybudovanou nemám.*“

Polední respondentka (R3) nám neuměla zcela odpovědět na otázku ohledně přijetí žáků: „*Nějak tohle neumím asi vnímat, neumím to popsat.*“ A zda si vybuďovala, jako začínající učitel svou autoritu odpověděla: „*Někdy mám pocit, že autoritu moc nemám. Chce to asi ještě čas.*“ Respondentka byla požádaná, aby svůj problém více rozvedla: „*Hodně bojuji s kázní u žáků, nějak je zaujmout tak, aby opravdu těch čtyřicet pět minut mě vnímali a nedělali nějaké blbosti. A taky často neplní zadané úkoly, co jim dám...prostě na to kašlou a neberou to asi vážně ode mě.*“

VI. Kategorie – Přidělení uvádějího učitele

V přehledu publikovaných poznatků jsme se dozvěděli, že povinnost přidělení uvádějího učitele není zakotvena v české legislativě. Proto nás v našem výzkumném šetření zajímalo, zda byl našim respondentům uvádějí učitel přidělen a jaká byla jejich spolupráce.

Tabulka 21. Sociální oblast, kategorie: Přidělení uvádějícího učitele

Kategorie	Podkategorie (A)		
VI. Přidělení uvádějícího učitele	Kladná spolupráce	Záporná spolupráce	Žádná spolupráce

Podkategorie (A) – Kladná spolupráce

Celkem pět respondentek z deseti uvedlo, že jim byl přidělen uvádějící učitel. Druhá respondentka (R2) byla se spoluprací s uvádějícím učitelem maximálně spokojena: „... byla jsem maximálně spokojena. Rozuměli jsme si jak po pracovní, tak osobní stránce.“ Stejného názoru byla i respondentka (R5), které pomoc uvádějícího učitele také usnadnil vstup: „Naše spolupráce byla příjemná. Když jsem něco potřebovala, ozvala jsem se.“ Ale také se nám svěřila, že ji chybělo větší projevení zájmu uvádějícího učitele a také případné hospitace, které by ji daly zpětnou vazbu: „Ale také zmíním, že některé věci dělala formou nejmenšího odporu... jak se říká. Ale to je hlavně o člověku. Netrápila se nějakými hospitacemi nebo rozhovoru typu, jak se mi daří nebo jestli s něčím potřebuji pomoci.“ Další respondentka (R9) taky projevila pocit nadšení ze spolupráce s uvádějícím učitelem: „Spolupráce byla absolutně úžasná. Ve všem mi poradila, ve všem mě provedla, ukázala mi program Bakaláři a podobně.“ Byla také nápomocná při praktické výuce, což naše respondentka ocenila: „Dokonce byla se mnou na praxi, kde měla druhou skupinku a byla kousek od nás, takže když jsem si nevěděla s něčím rady, tak jsem ji požádala o radu.“ Další respondentka (R3) také ocenila kladnou spolupráci a pomoc při administrativě, avšak čekala ještě nějaké osobní rady, které by ji ulehčily začátek profese učitele: „Spolupráce byla dobrá. Vždy mi pomohla, když jsem potřebovala. Naučila jsem se díky uvádějící učitelce spíše administrativní věci. Čekala jsem ale i nějaké praktické rady do role učitele, třeba jak učit. Ale v tomhle mi řekla, že je to na každém z nás dle našeho svědomí a vědomí.“

Naše poslední respondentka (R8) svou uvádějící učitelku znala už z minulosti: „...dokonce mě dříve učila, takže se známe i z minulosti.“ Jejich spolupráci hodnotila kladně, ale bohužel se ve škole míjeli a nebyl proto větší prostor pro osobní kontakt: „Takhle spolupráce je dobrá, ale vidíme se pouze jednou za týden, protože se míjíme. Takže jednou za ten týden se mě zeptá, zda nechci s něčím pomoci.“

Podkategorie (A) – Záporná spolupráce

Zápornou spolupráci se nám snažily popsat dvě respondentky (R1, R6) z deseti. První negativní spolupráci nám přiblížila (R6) : „*Moc dobře se mi s ní nespolupracuje. Nesedla mi lidsky. Jednou - dvakrát týdně provádí pravidelné hospitace a já se u žáků cítím shazovaná. Prostě si připadám spíše jako žák, a ne jako učitel.*“ Vycítila, že bariéru může způsobovat její věk: „*Tak nějak z ní cítím, že jsem pro ni hodně mladá, a proto mě musí neustále kontrolovat.*“ Jediné, za co je naše respondentka vděčná, je pomoc při administrativě: „*Ale zase musím říct, že mi pomáhá v administrativní práci nebo kdykoliv nabídne pomoc.*“ Závěrem se nám ale respondentka svěřila, že právě tento přidělený uvádějící učitel je největší důvod, proč uvažuje o odchodu ze svého prvního pedagogického pracoviště: „*Bohužel ale její nátlak je největší důvod, proč uvažuji o odchodu. Chci zkusit školu, kde bych byla volnější ve vztahu s uvádějícím učitelem.*“ Podobnou zkušenost měla i respondentka (R1), kde uvádějící učitel byl hlavní důvod, proč opustila svou první školu: „*...na mé první škole jsem měla velice přísnou uvádějící učitelku, která dle mého názoru mi říkala samé negativa, ale pozitiva žádná. Z tohoto důvodu u mě klesala i motivace k práci a postupně jsem se do práce čím dál víc méně těšila.*“ Ale i tato negativní zkušenost ji dala něco dobrého: „*Proto jsem si i uvědomila, že nemůžu učit, jak mi radí ostatní... ale musím učit podle sebe, jak to cítím. Ale tahle špatná zkušenost s uvádějící učitelkou na minulé škole mi také něco dala... to, jak je motivace důležitá a jak je důležité chválit žáky.*“ Dále nám popsala, že po nástupu na druhou školu, kdy měla za sebou rok pedagogické praxe, uvádějícího učitele už nedostala, i když by tuto možnost uvítala: „*Na druhé škole, kde působím půl roku, jsem bez uvádějící učitelky...Nikdo mi uvádějící učitelku nenabídl, protože mám rok praxe, ale já bych ji určitě ještě brala mít. Pořád si nejsem jistá v některých oblastech.*“

Podkategorie (A) – Žádná spolupráce

Nemilým překvapením bylo zjištění, že tři z deseti respondentek uvádějícího učitele dostaly pouze formálně nebo jim dokonce nebyl vůbec přidělen. (R4)nám to slovy popsala: „*Vyloženě uvádějící učitelku jsem nedostala, jen učitelku, která mě trošku vede a pomáhá. Jelikož učím na malé škole, kde máme teprve třetím rokem nový obor Praktická sestra, tak se učíme všichni tak nějak dohromady za pochodu. Takže ona sama učí na škole asi dva roky a neuměla mi ve všem poradit např. s třídnictvím, protože letos taky poprvé plní funkci třídního a neví si se vším rady jako já.*“ (R7) na tom byla podobně: „*Tak přidělení uvádějící učitelky bylo spíše formální. Byla mi právě přidělena učitelka, která nemá ani*

pedagogické vzdělání, jen bakalářský zdravotnický obor vystudovaný na Slovensku. Takže mě vůbec neuměla zasvětit do pedagogické práce.“ Naše respondentka si však poradila jinak: „Když jsem tedy potřebovala s něčím poradit, zeptala jsem se na radu asistenta pedagoga, s kterým mám hodiny.“ A poslední oslovené respondentce (R10) uvádějící učitel nebyl přidělen: „...byla jsem docela hozena do vody. Ze začátku to bylo hodně těžké, ještě když začínáte rovnou po škole a nemáte žádné zkušenosti s provozem nebo organizací školy.“ Vyvodila z toho ale také něco pozitivního: „Teď se na to dívám tak, že jsem se musela hned ze začátku obrnit a hned vše řešit sama za sebe... se vším se poprat sama, a to mě hodně zocelilo. Ale příjemné to určitě nebylo bez uvádějícího učitele, podle mě je moc důležitý a měl by být vždy.“

3. POPIS VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ V ORGANIZAČNÍ OBLASTI

Třetí oblast rozhovoru se nazývá oblast organizační. Byly zde zařazeny kategorie: přidělená funkce, administrativní práce, klasifikace, problémy nad rámec výuky a materiální a technické vybavení. Tyto kategorie byly pro přehlednost rozděleny dle nejčastějších odpovědí do podkategorie (A).

Tabulka 22. Organizační oblast

ORGANIZAČNÍ OBLAST	
Kategorie	Podkategorie (A)
VII. Přidělená funkce	Třídní učitel
	Jiná funkce
	Nepřidělení žádné funkce
VIII. Administrativní práce	S obtížemi
	Bez obtíží
IX. Klasifikace	S obtížemi
	Bez obtíží
X. Problémy nad rámec výuky	Ano

	Ne
XI. Materiální a technické vybavení	Dostatečné
	Nedostatečné

VII. Kategorie – Přidělená funkce

Můžeme říci, že každý start v nové profesi může být náročný. Je tomu tak i u začínajícího učitele, který se musí zaklimatizovat v novém prostředí, s novými kolegy a žáky, s administrativou, ale také s řadou dalších povinností, které tato profese přináší. Je tedy přirozené, že další přidělená funkce přináší pro začínajícího učitele ještě větší zátěž. Proto bylo zmapováno, zda našim respondentům byla přidělena další funkce. Jejich odpovědi byly taktéž rozděleny do podkategorie (A).

Tabulka 23. Organizační oblast, kategorie: Přidělená funkce

Kategorie	Podkategorie (A)
VII. Přidělená funkce	Třídní učitel
	Jiná funkce
	Nepřidělení žádné funkce

Podkategorie (A) – Třídní učitel

Dvěma našim osloveným respondentům byla přidělaná funkce třídního učitele. (R4) byla tato funkce nabídnuta po třech měsících, kde na otázku, zda mohla odmítnout, odpověděla: „*To nevím, bylo mi to přiděleno na poradě. Vůbec jsem s tím nepočítala, byla jsem v šoku. Neměla jsem odvahu nějak protestovat, takže jsem nic neřekla.*“ A na otázku, jak je to pro ni náročné a v čem, odpověděla: „*Celkově to, že jsem nastoupila po škole jako začínající učitel a už mi byla přidělena tato funkce. Dále je pro mě velice náročné poznávat více svou třídu jako celek, stmelovat kolektiv nebo jim předávat informace, když je učím pouze jednu půlenou hodinu týdně. Jedná se o předmět Ošetřovatelství, kdy jednu skupinu mám ve středu a druhou mám v pátek. Takže se s třídou setkávám ohledně třídních záležitostí buď ráno před začátkem první hodiny nebo po skončení posledního předmětu, kdy všichni už se těší domů nebo spěchají na autobus.*“ (R8) nás informovala: „*...po dvou měsících, kdy jsem začala učit, vykonávám i funkci třídního učitele.*“ Na otázku, zda mohla

odmítnout odpověděla takto: „*Ano, mohla... bylo mi to nabídnuto. Ale mně přišlo, že je to větší zakotvení v té škole, tak jsem to přijala.*“ Byla také požádána, aby se nám snažila vysvětlit, jak je to pro ni jako začínajícího učitele náročné a v čem: „*Je to hodně náročné. Dokonce jsem se zeptala, zda existuje nějaký manuál pro třídního učitele (smích). Ale on prostě není... (smích). Takže jen řeším, kde najdu výkaz, co tam mám napsat, kdy to mám odevzdat a jak... takže dělám vše za pochodu. A určitě je složitá i komunikace s rodiči.*“

Podkategorie (A) – Jiná funkce

Jako jediná respondentka (R2) dostala, coby začínající učitel, ihned při nástupu funkci zástupce třídního učitele. Uvedla: „*... jsem pouze zástupce třídního učitele, ale zatím jsem nic nemusela řešit. Takže klepu do dřeva, že zatím nemám žádné starosti navíc.*“

Podkategorie (A) – Nepřidělení žádné funkce

Zbylých sedm našich začínajících učitelů (R1, R3, R5, R6, R7, R9, R10) odpovědělo, že jim nebyla přidělena žádná funkce při začátečnictví. Naši otázku okomentovali slovy např. (R1): „*Naštěstí ještě ne. Jsem ráda, když stihám přípravy na hodiny natož ještě třídního učitele.*“ (R5): „*Nedostala, už tak se mi zdá, že mám toho na práci dost.*“ (R7): „*Naštěstí ne!*“

VIII. Kategorie – Administrativní práce

V této kategorii jsme zjišťovali, jak respondenti v našem výzkumném šetření zvládají administrativní práci učitele ve svých začátcích. Jejich odpovědi byly rozděleny do dvou podkategorií (A).

Tabulka 24. Organizační oblast, kategorie: Administrativní práce

Kategorie	Podkategorie (A)
VIII. Administrativní práce	S obtížemi
	Bez obtíží

Podkategorie (A) – S obtížemi

Nebylo pro nás nijak překvapivé, když bylo po analýze dat zjištěno, že devět respondentů z deseti uvedlo obtíže v oblasti administrativy. (R7) uvedla, že začátky učitelské profese v administrativě jsou náročné: „*Tak začátky byly těžké, třeba pochopit to RVP a ŠVP. Naštěstí jsem nemusela tvořit tematické plány, tak to mi spadl kámen ze srdce.*“ Na otázku, co považuje za nejobtížnější, odpověděla: „*Určitě ta tvorba tematického celku v každém předmětu, protože se to plánuje už na celý rok. Příští rok se budu muset s tím poprat sama a toho se bojím hodně.*“ Také první respondentka (R1) uvádí těžký vstup: „*No řeknu vám, nečekala jsem toho tolik. Než jsem se do toho dostala, taky mi to nějakou dobu trvalo. Dlouhou dobu mi trvalo, než jsem pochopila bakalari.cz. Neustále jsem se někoho musela ptát na rady. Nejvíce mi však dělал problém zapsat celou sedmihodinovou praxi anebo individuální vzdělávací plán pro žáky.*“ Také pro (R3) je nejobtížnější zapsání praktické výuky: „*Nejobtížnější je pro mě zapsání třeba sedmihodinové praxe do systému.*“ Svou slabinu vidí v nezkušenosti s prací s počítačem: „*Snáním se, co vám budu povídat. Není už mi dvacet a nezažila jsem počítačovou výuku.*“ (R9) obtíže v administrativě, ve svých začátcích, uvádí v orientaci v programu Bakaláři: „*Tak té administrativy je celkem dost, hlavně ten program Bakaláři. Ze začátku mi dělalo problém se v programu Bakaláři pořádně orientovat, protože jsem začala v distanční výuce a ten program vypadá jinak doma na počítači a jinak ve škole.*“ Dodala, že distanční výuku považuje za nejobtížnější: „*Bylo náročné se orientovat v programu MS Teams, tvořit tam nějaké aktivizující metody, testy... no šílené!*“ Naopak (R10) a (R4) absolvovaly kurz na školní informační systém Bakaláři, který jim pomohl ve svých začátcích. (R10): „*Na program Bakaláři, jsem dostala doporučení na kurz...toho jsem se účastnila a hodně mi pomohl.*“ Avšak dodává: „*Ale pořád ještě někdy nevím přesně co mám dělat...*“ Na podotázku, co je pro ni nejobtížnější odpověděla podobně jako první a třetí respondentka: „*Sepsání odborné praxe, to zabere fakt hodně času a nejsem si v tom jistá...*“ (R4): „*Co se týče administrativní práce, tam mi pomohlo školení na program Bakaláři, jak v mobilní, tak počítačové podobě. A jsem také mladá, takže jsem se s programem rychle naučila.*“ Jelikož ve svých začátcích dostala také funkci třídního učitele, nejvíce se obává prvního pololetního vysvědčení: „*Bojím se pololetního vysvědčení, co jako třídní učitel budu dělat poprvé.*“ Také pro (R8) je nejobtížnější blížící se vysvědčení: „*Tak teď, jak jsem třídní učitelka, tak určitě tisk výpisů z vysvědčení. To bude opravdu oříšek.*“ Závěrem také ještě celkově zhodnotí administrativní práci začínajícího učitele: „*Ale celkově té administrativy je hodně pro nás začínající učitele,*

takže se pořád v tom necítím a vše neovládám.“ Se stejnými pocity se nám svěřila i pátá respondentka (R5): „Přijde mi hodně náročná administrativní zátěž středního odborného učitele.“ Na doplňující otázku, zda to může více rozvést odpověděla: „Tak normální všeobecný učitel na střední škole má o hodně méně administrativy než my odborní, kde sepisujeme dlouhé i sedmihodinové praxe nebo praxe individuální. Nejvíce mi přijde nejobtížnější ten start v nové roli učitele, který třeba nastoupil v době distanční výuky.“ I druhá respondentka (R2) uvádí potíže v administrativě v začátcích učitele: „No tak papírování je teda hodně... tedy jako zapsání do počítače. Ještě teď se pořád na něco ptám a nejsem si jistá, že mám všechno správně zapsané. Ale naštěstí jsou na mě hodní a vždy mě ochotně upozorní.“ Také devátá respondentka začínala ve své profesi v době distanční výuky, a proto i ona uvádí tuto výuku za nejobtížnější: „Jelikož jsem začala pracovat v době distanční výuky, tak pro mě bylo nejtěžší se zorientovat v Teamsech. Jak to funguje, jak se tam vkládají soubory a podobně.“

Podkategorie (A) – Bez obtíží

Jako jediná respondentka (R6) nepocituje žádné obtíže ve svých začátcích: *„Zvládám vše dobře, vzhledem k mému věku (26). Umím se rychle přizpůsobit všemu novému.“* Na otázku, co považuje za nejobtížnější, odpověděla: *„Nic mě nenapadá.“*

IX. Kategorie – Klasifikace

V našem výzkumném šetření jsme se ptali začínajících učitelů, jak bylo/je pro ně náročné se naučit hodnotit a klasifikovat žáky, jak v teoretické, tak v praktické výuce. Jejich odpovědi byly rozděleny do podkategorií (A), kde se devět respondentů potýká s obtížemi a pouze jedna respondentka uvedla, že v této oblasti problém nevidí.

Tabulka 25. Organizační oblast, kategorie: Klasifikace

Kategorie	Podkategorie (A)
IX. Klasifikace	S obtížemi
	Bez obtíží

Podkategorie (A) – S obtížemi

Dvě respondentky (R1) a (R3) nám přiznaly, že spíše žákům v klasifikaci nadhodnocují, protože nechtějí být za „zlé“ učitelky a hodnotí spíše podle subjektivního

pocitu. (R1): *Musím přiznat, že nechci být za tu zlou učitelku a snažím se špatné známky moc nedávat. Ale potom si to večer doma vyčítám...když se nad tím zamyslím, tak hodnotím podle sebe, jak to cítím. Mám oblíbené žáky a méně oblíbené a vím, kdo se na hodinu připravuje a kdo to má naopak, jak se říká, na háku.*“ (R3): *„Tak klasifikace je u mě silný oříšek. Je pro mě asi nejnáročnější... myslím si, že žáky spíše nadhodnocuji. Chci být za tu hodnou učitelku.“* Svou výpověď doplňuje: *„Hodnotím podle subjektivního pocitu, na ten dávám hodně, a to nejvíce na praxi.“* Pátá respondentka (R5) se ke klasifikaci vyjádřila jednou větou: *„Ano, je to někdy pro mě kámen úrazu.“* (R4) odpověděla podobně, ale chybu vidí v nepřipravenosti ze strany vysokoškolské výuky: *„No vidíte, to je pro mě kámen úrazu. Na škole nás třeba nenaučili, jak nejspravedlivěji ohodnotit žáka.“* Také desátá respondentka (R10) pociťuje klasifikaci za náročnou: *„Klasifikace je náročná. Tím, že jsem ještě nedávno byla v pozici studenta, tak mám hodnocení ještě v živé paměti... a teď jsem já na té druhé straně. Někdy ty oči přimhouříte a jindy tu špatnou známku už dát prostě musíte, i když vám to není dvakrát příjemné.“* Ještě pětadvacetiletá respondentka doplňuje: *„U mě subjektivní pocit hraje velkou roli... asi to je i mým věkem a zkušenostmi.“* (R2) vidí také obtíž v této oblasti: *„Jednoznačně je to pro mě těžké...vždycky si vzpomenu na to, jak jsem byla já hodnocena jako žák. Podle toho také hodnotím já své žáky.“* Sedmá respondentka (R7) přímo uvedla problém v hodnocení: *„Já to doslova nesnáším do teď. Je to pro mě velký problém. A když si vezmu, že musím hodnotit jinak tu holčinu s autismem vůči ostatním, přijde mi to prostě nefér.“* Poslední dvě respondentky (R8) a (R9) odpověděly, že vidí rozdíl hodnocení žáků v teoretické výuce oproti praktické. (R8): *„No určitě. Tam taky tápu. Určitě je snazší známkovat test ve škole, než žáka na praxi, to je hodně velký rozdíl.“* A (R9): *„No podle toho, jestli hodnotím žáky v té teorii nebo na té praxi. Určitě je v tom velký rozdíl.“*

Také jsme se respondentek dotazovaly, zda mohou porovnat hodnocení a klasifikaci žáků v praktické a teoretické výuce, kde nejčastěji odpovídaly, že praktická výuka je pro ně náročnější. (R1): *„Známkování v teorii je asi trošku snazší, ale nechci ji úplně zlehčovat. Nejčastěji klasifikuji podle nejlepšího testu ve třídě a podle toho odvíjím známky ostatním. Ale asi by to tak být nemělo... U ústního dám hodně na projev toho žáka a taky na snahu v jeho hodinách. Co se týče známkování na praxi...no hrůza. Často říkám studentkám, že si známku musím ještě promyslet a oznámkuji jejich výkon později. Což je taky špatně... Ale já nechci dávat špatné známky, chci být učitelka, kterou mají rádi. Takže určitě nadhodnocuji.“* (R3): *„V té teoretické části, mi dělá problém tvoření testů. Kolikrát*

si až po testu uvědomím, že jsem špatně formulovala otázku a žáci mi na ni odpověděli dvojsmyslně. Takže pak nevím, jak to mám hodnotit. Už se těším, až budu jen testy vytahovat z mých složek, které už budu mít ověřené z minulosti... Na praxi je to ještě těžší. Někdy si říkám, že neví ani základy a dala bych jim všem pětky. Jejich kvalita vědomostí je fat nízká oproti těm, co nám starším ročníkům kladli na střední. Takže se musím se známkováním hodně mírnit. Víc přihlédnu k jejich vztahu k práci než k jejich kvalitě odvedeného výkonu.“ (R10): „Tak v teorii to ještě nějak jde, udělám si nějaké hodnocení už při tvorbě testu a pak podle toho známkuji. Někdy mi ale vyjde, že třeba nejlepší známka ve třídě, dle mého hodnocení, je trojka a já pak uvažuji, zda jsem test neposkládala moc složitě anebo žáci opravdu nemají výborné znalosti. Ještě si neumím nějak uvědomit ty vědomosti, které jim mám předat a které už by byly pro ně moc... A na praxi to je opravdu těžší. Nechci jim hned dávat pětky, ale zase je motivovat pořád dokola jedničkami taky nejde. Za každý jejich výkon je oznámkuji a k tomu ještě na konci praxe dávám celkovou známku, jak se k práci stavěli, jak se snažili, jak umí navázat s pacientem vztah a podobně.“ (R2): „Na praxi mi nejvíce dělá problém kvalifikovat žáky za výkony na praxi. Víím, že měli nelehké začátky s distanční výukou. Učili se přes počítač např. výkon cévkování. Jak mám tedy na praxi hodnotit jejich výkon, když si to nevyzkoušeli na modelu ve škole a teď to mají předvést na pacientovi? Je to velmi těžké. Ve škole to tak nějak jde.“ Druhá respondentka ještě dodává: „Hodně na praxi aplikuji slovní hodnocení, a to se mi zatím osvědčilo. Nikdy však nezapomínám na kladné hodnocení pro motivaci žáků do dalších dnů praxe. A ano, bohužel subjektivní pocity mě hodně ovlivňují, existuje snad nějaký učitel, co není ovlivněn subjektivním pocitem? Nevěřím, že to jde.“ Také (R4) si neví rady s hodnocením jak v teoretické, tak v praktické výuce: „Nevím, jak mám hodnotit žáky v teorii. Kolegyně třeba hodnotí podle nejlepšího testu ve třídě a od toho odvíjí klasifikaci pro druhé. Ale když já si vezmu svou třídu, kde opravdu mám špatnou znalost žáků, tak ty známky vůbec nesedí... hodně v tom ještě tápu a nevím si kolikrát rady... a potom i na praxi je to velmi náročné je ohodnotit. Tyhle zkušenosti jsem měla získat na praxi v rámci vysoké školy při náslechu v nemocničním zařízení, ale bohužel jsem dostala začínající učitelku, která sama nevěděla, jak má klasifikovat.“

(R5), (R7) a (R8) se shodují, že vidí obtížnější hodnocení v praktické výuce. (R5): „Mám spíše problém v kvalifikaci té praktické výuky. V té teoretické, tam to je jasné, student dostane test, kde si připravím škálu hodnocení. Ale hodnotit žákovy výkony na praxi je jiné. Musím říct, že doposud jsem se to nenaučila.“ Na otázku, zda klasifikuje podle hodnotících tabulek nebo je hodnocení ovlivněno subjektivním pocitem odpověděla:

„Když si vymyslím test, tak si vytvořím hodnotící škálu. Při ústním zkoušení jsem hodně ovlivněna subjektivním pocitem.“ (R7): „Asi je teda náročnější hodnotit žáka v té praktické výuce než teoretické. Protože v té teorii, třeba při didaktickém testu si udělám tabulku bodů a známky k tomu. Ale na té praxi vidíš, že ty holky se snaží a jsou aktivní, ale nejsou zase manuálně zručné. Takže nějaký výkon bych ohodnotila spíše horší známkou, ale zase jejich aktivitu a vztah k té práci je na výbornou.“ Na doplňující otázku, zda by se více přikláněla k možnosti slovního hodnocení v praktické výuce, odpověděla: *„Určitě jednoznačně ano! To by bylo fakt super... hodnotím hodně subjektivním pocitem, kde se i komplexně podívám, jak se staví k práci, jak je aktivní a potom teda i kvalitu výkonu nebo vědomostí.“ (R8): „Tak v té teoretické části vytvořím test a podle toho si stanovím body a k tomu známky. U ústního zkoušení zase jedu na množství informací, co mi žák řekl a také, jak se do hodin zapojuje. Ale praxe je náročnější mnohem více. Dělá mi hodně problém se vcítit do žáka. Uvědomit si, že má menší vědomosti než já, a podle toho ho známkovat. Mně to přijde úplně nesmyslné, co dělá, protože jsem to dělala jako sestra několik let v kuse, ale on dělá nějaký výkon potřetí, a pořád to nechápe a neumí. A potom také musím známkovat, jak se žák projevuje na praxi... jaký má k tomu vztah a na druhou stránku zase známkovat přesnost provedeného výkonu. Je to hodně těžké, nechci nikomu ukřivdit.“* Také i jí jsme položili doplňující podotázku, zda by upřednostnila slovní hodnocení v praktické výuce: *„No tak to by bylo úplně ideální. Tam bych se krásně rozepsala, co mu jde a co mu nejde...“* Jediná respondentka (R9) naopak cítí více problém v hodnocení v teoretické výuce: *„Tak praktická výuka pro mě nebyla zase tak těžká, protože mám za sebou kurz mentoringu a na pracovišti jsem vedla studenty na praxi, takže jsem se v tom docela cítila dobře. Co se týče hodnocení ve škole, tak v prvním půl roce, co jsem učila, bylo pro mě těžké si uvědomit rozdíl vědomostí mezi mnou a žáky. Ať je moc nezahltím informacemi a jsou adekvátní k jejich věku a oboru. Ale po tom půl roce jsem se do toho nějak dostala... myslím teda. Hodně mi v tom pomohla i pedagogická praxe na vysoké škole, kdy jsem při náslechu sledovala, jak hodnotí učitelé.“* Na podotázku, zda klasifikuje podle hodnotících tabulek nebo je její hodnocení ovlivněno subjektivním pocitem, odpověděla: *„Mám hodnotící tabulky a snažím se podle toho řídit, ale určitě do toho vložím i ten svůj subjektivní pocit... jak se ten student snaží, jestli to zvládne třeba jinými slovy popsat.“*

Podkategorie (A) – Bez obtíží

Jen jediná respondentka (R6) v našem výzkumném šetření necítí obtíž v hodnocení a klasifikaci žáků: „*V tomhle asi problém nemám. Naopak mě to baví. Tak v teorii, když dávám test, stanovím si vždy nějakou stupnici, podle které se řídím. Samozřejmě, že ale na určitém pocitu a snaze žáků taky záleží. U ústního ráda nechávám žáky mluvit a neskáču jim do toho. Na praxi hodnotím podle toho, jak jsem byla hodnocená já svou učitelkou na střední. Jsem hodně důsledná a žáci už to o mně ví. Na konci každé praxe po žácích vyžadují, ať provedou sebehodnocení a poté to provedu i já.*“ Ještě nám výpověď doplnila: „*Neznámkuji jen znalosti, ale také jejich aktivitu a zapojování se do hodiny či příprav na hodinu.*“

X. Kategorie – Problémy nad rámec výuky

Také nás zajímalo, zda se naši začínající učitelé potýkali s nějakými problémy nad rámec výuky. Jejich odpovědi jsme rozdělili do dvou podkategorií (A).

Tabulka 26. Organizační oblast, kategorie: Problémy nad rámec výuky

Kategorie	Podkategorie (A)
X. Problémy nad rámec výuky	Ano
	Ne

Podkategorie (A) – Ano

Čtyři respondentky nám popsaly problémy, které řeší nad rámec výuky. (R4): „*Letos máme na škole hodně žáků se specifickými poruchami učení a hodně jich ještě přibývá, např. dyslexie, dysgrafie, ADHD. Ve třídě mám šest takových studentů, takže vyřizuji pro poradnu dokumenty, kde musím vše sepsat.*“ (R7): „*Domlouvám třeba individuální praxi, potom spolupracuji s výchovným poradcem, protože máme některé děti ze špatného sociálního prostředí. Dále spolupracuji hodně s asistentem pedagoga, protože mám ve třídě dítě s autismem.*“ (R8): „*Tak s výchovným poradcem řeším podpůrné opatření pro žáky. Potom máme předmětové porady, tam se řeší praxe. A potom máme pedagogické porady nebo nějaké provozní porady. No nenudím se, pořád se něco řeší.*“ A poslední (R5) popsala: „*Tak toho je spousta. Řeší se maturitní práce, vedení osobních prací. Co se týče s výchovným poradcem, to jsem řešila přestup z oboru na jiný, a právě ti*

nový žáci ji nepřijali do kolektivu. Je toho opravdu hodně a zabere vám to ten volný čas, co máte během výuky, kdy učíte.“

Podkategorie (A) – Ne

Zbylých šest dotazovaných začínajících učitelů neuvedlo žádný problém nad rámec výuky, s kterým by se potýkali. Okomentovali to slovy: (R2): *„Zatím jsem nic nemusela řešit.“* (R3): *„Ted mě nic nenapadá, takže asi ne.“* (R6): *„Asi ne.“* (R9): *„Nic mě nenapadá.“* První respondentka (R1) se s ničím podobným zatím nesetkala, a naopak vyzdvihuje spolupráci s ostatními učiteli: *„Zatím jsem se s ničím podobným nesetkala. Nynější spolupráce s odbornými učiteli je super. Vždy se domluvíme, co budeme další hodinu probírat a jakou metodou.“* A poslední desátá respondentka (R10) pociťuje pandemii Covid za stěžení: *„Jediné, co jsme teď poslední dobou řešili byla stále nová opatření, testování, posílání studentů na testy, domů, karantény... doufám že už to máme za sebou a budeme už fungovat v normálním režimu. Ale tohle nemůžu považovat za problémy nad rámec výuky.“*

XI. Kategorie – Materiální a technické vybavení

Deseti začínajících učitelů jsme se také dotazovali, zda jsou spokojeni s materiálním a technickým vybavením školy, kde působí.

Tabulka 27. Organizační oblast, kategorie: Materiální a technické vybavení

Kategorie	Podkategorie (A)
XI. Materiální a technické vybavení	Dostatečné
	Nedostatečné

Podkategorie (A) – Dostatečné

Větší polovina, tedy šest respondentů odpovědělo, že považují materiální a technické vybavení za dostatečné. Šestá respondentka (R6) odpověděla jednou větou: *„Jsem spokojená, nic mi asi nechybí.“* (R1) byla zase spokojena jak na současné, tak i v předešlé škole: *„Musím říct, že na obou školách, kde jsem pracovala, tak jsem byla spokojená. Třídy byli velice prostorné a vybavené.“* Devátá respondentka nám zase sdělila její nadšení nad vybavením školy, kde pracují s virtuální realitou (R9): *„Máme školu dost*

materiálně vybavenou se srovnáním od doby, kdy jsem tam studovala jako studentka. V předmětu somatologie máme virtuální realitu, která je úplně úžasná a žáci se na ni vždy těší. Ale negativa to má v tom, že vám zabere opravu hodně času příprava a vedení té virtuální reality. Co se týče laboratoře na ošetřovatelství, to máme taky dostatečně vybavené různými modely na cévkování nebo materiální pomůcky.“ Sedmá respondentka (R7) zase popisuje postupné dovybavení na škole, se kterým už je spokojena: *„Tak když jsem nastoupila, tak toho hodně chybělo a byla jsem z toho nervózní, jak budu žáky učit. Ale dostali jsme dotace a vše se dokoupilo, takže teď super.“* (R8) je také spokojena s vybavením školy vzhledem k její velikosti: *„Tak v každé třídě máme dataprojektor, tak to jsem ráda. Potom co se týče tisknutí, taky nemáme žádný problém, máme docela v tomhle volnou ruku. A odborné učebny... no my jsme malá škola, takže nejsme tak dotováni, takže učebny už mají dost staré figuríny, kde jim sem tam upadne noha nebo ruka, ale zase na hygienu to stačí.“* A poslední začínající učitelka (R3) je relativně spokojena a za každé situace si vždy poradí: *„Relativně ano, ale někdy vypoví službu technika jako třeba dataprojektor. Takže než to restartuji a zapnu znovu, vezme vám to hodně času v té hodině.“*

Podkategorie (A) – Nedostatečné

Čtyři respondentky uvedly, že považují za nedostatečné vybavení ve své škole. Pátá respondentka (R5) cítí velké rezervy ve vybavení odborných učeben: *„Tak určitě bych vybavila odborné učebny lépe. Na naší škole jsou modely rozbité, chtělo by je to inovovat. Je potom těžší žákům nějaký výkon ukázat nebo přiblížit.“* Také druhá respondentka (R2) by uvítala vylepšení odborných učeben pro lepší nácvik studentům: *„Určitě by učebny mohly být lépe vybavené. Více bych vdechla nádech nemocničního prostředí, jako např. uspořádání nemocničního pokoje, ošetřovna, čistá a kontaminovaná plocha, převazový vozík, KPR kufřík. Také figuríny jsou hodně zastaralé, takže by se mohly obměnit.“* Poslední oslovená respondentka (R10) popsala, že strohé vybavení učeben už je v procesu doplnění: *„Podle mě učebny nejsou, bohužel, dostatečně vybavené. Pomůcek je málo anebo úplně chybí, a to se pak něco demonstruje velmi obtížně. Ale už jsme udělali soupis a objednali vše, co potřebujeme, tak snad se to brzy zlepší.“* Čtvrtá respondentka (R4) se s námi podělila o své pocity s nevybavenými učebnami z důvodu třetího roku otevření školy: *„U nás je to právě složitější, jak máme otevřený obor třetím rokem, takže se spousta pomůcek postupně dokupuje. Chybí nám třeba sterilní stůl nebo nějaké chirurgické nástroje, takže to žákům ukazují jen na obrázku, což není ono.“*

4. POPIS VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ V OBLASTI NÁROČNOSTI VÝUKY ODBORNÉHO UČITELE

Odborný učitel vyučuje jak teoretickou výuku ve školním prostředí, tak praktickou výuku ve zdravotnickém zařízení. Zajímalo nás tedy, v jakých oblastech je teoretická a praktická výuka nejnáročnější. Odpovědi respondentů byly rozděleny do podkategorií (A).

Tabulka 28. Oblast náročnosti výuky odborného učitele

OBLAST NÁROČNOSTI VÝUKY ODBORNÉHO UČITELE	
Kategorie	Podkategorie (A)
XII. Teoretická výuka	Tvorba prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod
	Výuka předmětu mimo svou aprobaci
	Plánování a koordinace výuky
XIII. Praktická výuka	Odpovědnost a vedení studentů
	Spolupráce s ošetrovatelským týmem
	Pracovní podmínky
XIV. Teoretická vs. praktická výuka	Teoretická
	Praktická

XII. Kategorie – Teoretická výuka

V rámci výzkumu byla u vybraných začínajících učitelů nejnáročnější tvorba příprav do hodin, která zabere velké množství času i v osobním životě. Jedná se o tvoření prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod. Dále uváděli náročnost výuky předmětů mimo svou aprobaci a také koordinaci výuky. Naši respondenti v odpovědích uváděli jednu či více oblastí, které považují za nejnáročnější v praktické výuce.

Tabulka 29. Oblast výuky odborného učitele, kategorie: Teoretická výuka

Kategorie	Podkategorie (A)
XII. Teoretická výuka	Tvorba prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod
	Výuka předmětu mimo svou aprobaci
	Koordinace výuky

Podkategorie (A) – Tvorba prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod

(R3) uvedla ve své výpovědi: „*Tak určitě je náročná na přípravu, tvorba prezentací, pracovní listy, nějaké aktivizační metody a podobně.*“ Dále doplnila: „*Pracovní listy jsou sice super pro žáky, i já je mám strašně moc ráda, ale ty hodinové přípravy nejsou vůbec vidět.*“ Také ji mrzí, že její snaha není studenty oceněna: „*Nebo takhle, spíš si jich žáci vůbec neváží a vy čekáte aspoň nějaké poděkování za snahu, když jim takhle předložíte pracovní listy místo stostranné učebnice.*“ Další začínající učitelka (R5) měla těžké začátky z důvodu distanční výuky: „*Když jsem nastoupila na tuhle školu, tak jsem učila prezenčně tři měsíce a pak přišel Covid, takže jsem se musela naučit vést distanční výuku. Tohle bylo určitě nejnáročnější.*“ (R4) také vidí časovou náročnost v tvorbě prezentací do výuky, ale vekou oporu má ve své kolegyni: „*Nejnáročnější je určitě časová příprava v tvorbě prezentací do hodin. Ale kolegyně mi zase dala veškeré své přípravy, takže jsem si je podle sebe upravila, ať se mi lépe učí, a to mi pomohlo určitě ušetřit hodně času.*“ Se stejným názorem se ztotožňuje i (R10), (R6) a (R7), které nemají pomocnou ruku jako předchozí respondentka: (R10) „*Jednoznačně mohu říci, že příprava na hodinu v tvorbě prezentací do výuky*“, (R6): „*Určitě hlavně časová náročnost na*

přípravu do hodin, které tvořím doma po večerech“, (R7): *„Jednoznačně časová příprava do výuky ve všech předmětech, které učím. U tvoření prezentací prosedím hodiny.“*

Podkategorie (A) – Výuka předmětu mimo svou aprobaci

Dvě respondentky (R7) a (R8) uvedly, že dostaly přidělený předmět psychologie na který nemají aprobaci, a tudíž nemají dostatečné vědomosti a zkušenost ve výuce: (R7): *„letos mi byl přidělen předmět psychologie, na který ani nemám aprobaci, a to je pro mě opravdu těžké a bojuju s tím hodně. Mám na mysli jak vyhledávání informací do výuky, tak celkově ten předmět učit.“* (R8): *„Tak jednoznačně příprava na ty hodiny. Hlavně předmět psychologie, nemám s ní žádné zkušenosti. Přece jen do ošetrovatelství jedu podle toho co nějak znám, ale ta psychologie mi bohužel moc neříká. Nemám k tomu ani aprobaci, jenže tento předmět mi byl přidělen, tak se s tím musím poprat.“*

Podkategorie (A) – Koordinace výuky

Pro předposlední respondentku (R9) v našem výzkumném šetření je nejnáročnější: *„Utříbit si obsah toho, co chci žáky naučit tak, abych je nepřehltla.“* (R1) zase uvedla: *„Jednoznačně mohu říci, že koordinace té výuky. Ještě si neumím vše naplánovat tak, aby to bylo efektivní.“* Podobně odpověděla i poslední respondentka (R10): *„Jednoznačně příprava na hodinu a celkově si naplánovat a odučit hodinu, abych stihla zopáknout učivo, projít nové učivo, někoho vyzkoušet nebo dát test. Ještě nemám úplně ten cit pro to plánování.“* A (R4): *„Nejnáročnější je stanovit si cíle, obsah hodiny a vše si naplánovat.“* Druhá respondentka (R2) měla těžké začátky v době pandemie Covid, a proto bylo pro ni nejobtížnější vedení distanční výuky: *„Tak jelikož jsem začala pracovat v době distanční výuky, takže můžu říct, že bylo pro mě nejtěžší vést distanční hodinu. Nikdo mi ani nemohl poradit, jak se v programu Teams pracuje, protože sami se všichni učili a nevěděli všechny funkce tohoto programu.“* A jako poslední nám odpověď předložila (R6): *„Určitě bylo pro mě nejobtížnější vše naplánovat, ať mi to časově vyjde, jak v té určité hodině, co jsem učila, tak v celém tematickém plánu v daném předmětu.“*

XIII.Kategorie – Praktická výuka

Náročnost v praktické výuce vidí naši začínající učitelé v podkategoriích (A) jako jsou odpovědnost a vedení studentů, spolupráce s ošetrovatelským týmem a jejich pracovní podmínky odborného učitele v praktické výuce.

Tabulka 30. Náročnost výuky odborného učitele, kategorie: Praktická výuka

Kategorie	Podkategorie (A)
XIII. Praktická výuka	Odpovědnost a vedení studentů
	Spolupráce s ošetrovatelským týmem
	Pracovní podmínky

Podkategorie (A) – Odpovědnost a vedení studentů

Na otázku, v čem je pro ně nejnáročnější praktická výuka, první a devátá respondentka uvedly velkou odpovědnost za velký počet žáků v praktické výuce. (R1): „*Jako první mě napadne zodpovědnost a koordinace studentů. Bylo pro mě těžké uhlídat všechny studenty, protože každý mě chtěl ke každému výkonu a já se nedokázala rozkrájet.*“ (R9): „*Asi velký počet studentů, tedy deset studentů na jednoho učitele, který musí být všude.*“ Výpověď ještě doplňuje: „*Být u všech výkonů, do toho ještě komunikovat se zdravotnickým personálem a přijímat jejich další požadavky, potom žákům třeba ukázat něco nového, ale zase splnit harmonogram praxe a podobně.*“ Podobnou obtíž vidí i osmá respondentka (R8): „*Musím hlídat své žáky a provedení jejich výkonů a do toho ještě spolupracovat a komunikovat se zdravotnickým personálem.*“ Také pátá a šestá začínající učitelka pociťují jako nejnáročnější zodpovědnost za své žáky. (R5): „*Ta zodpovědnost za ně je náročná a také celková koordinace studentů, přijdou poprvé na praxi a člověk je musí se vším seznámit a neustále je kontrolovat.*“ (R6): „*Určitě pociťuji velkou zodpovědnost za studenty, kteří někdy mají opravdu malé vědomosti.*“

Druhá respondentka (R2) zase uvádí jako nejnáročnější naučit žáky správně odborné výkony: „*Naučit žáky správný postup při odborném výkonu. V hlavě si musím uvědomit, jak se výkon správně má dělat, a ne jak to po letech praxe automaticky dělám. Co si budeme povídat, jako sestra v praxi neděláte přesně odborné výkony, jak jsou*

popsány v učebnici pro žáky. “ Ještě doplňuje, že zodpovědnost za žáky pociťuje jako velké břemeno: „*Taky bych uvedla zodpovědnost za žáky, beru to jako velké břemeno, které mám na zádech.*“

A poslední třetí respondentka (R3) uvedla, že nejnáročnější je pro ni klasifikace žáků v praktické výuce vzhledem k distanční výuce v druhém ročníku: „*Jak mám hodnotit výkony žáků na praxi, když zažili distanční výuku a nikdy si nevyzkoušeli prasknout ampulku?*“

Podkategorie (A) – Spolupráce s ošetřovatelským týmem

Čtyři respondentky v našem výzkumném šetření doplňují své výpovědi ještě o náročnost ve spolupráci s ošetřovatelským týmem. (R1) uvádí, že praktická výuka je pro ni náročná po psychické stránce vzhledem k požadavkům zdravotnického personálu: „*...dále na mě hodně působil stres, že nezvládnou splnit požadavky zdravotnického personálu, který od nás očekával leckdy nemožné.*“ (R6) pociťuje další problém: „*...a také si vyjednat autoritu mezi ošetřovatelským personálem*“. A poslední, tedy osmá respondentka (R8), doplňuje svou odpověď o větší odpovědnosti za žáky kvůli spolupracovníkům na svém oddělení: „*... do toho ještě spolupracovat a komunikovat se zdravotnickým personálem. Kolikrát dají žákyni stříkačku bez označení, ať to jde podat pacientovi na pokoji jedna, druhá postel. Oni prostě nechápou, že ty studentky to nemusí pochopit a tu zodpovědnost za ně nesu já a ne ta sestra. Kolikrát musím víc kontrolovat právě ten zdravotnický personál více než mé žáky.*“

Respondentka (R3) uvedla jednoznačnou odpověď, že pociťuje náročnost praktické výuky v požadavcích ze strany ošetřovatelského týmu: „*Musím uvést komunikace s ošetřovatelským týmem. Kolikrát si ani na praxi nesesdnu, protože požadavky od ošetřovatelského personálu jsou velké. Přijde mi, že nechápou, že jsem učitelka a ne další ošetřovatelský pracovník.*“

Podkategorie (A) – Pracovní podmínky

Poslední tři z deseti začínajících učitelů uvedlo náročnost praktické výuky v jejich pracovních podmínkách. Sedmá respondentka (R7) pociťuje náročnost aklimatizace na novém oddělení praktické výuky „*Tak asi to nové prostředí a orientování se v něm. Než pochytím, jak tam personál funguje a jaké mají postupy a podobně.*“ Čtvrtá začínající učitelka (R4) zase uvedla, že je pro ni nejobtížnější samotná realizace praxe: „*Asi ta samotná realizace praxe, kdy mám problém pohlídat si, abych dokázala všechny žáky*

pohlídat u jednoho konkrétního výkonu např. hygiena pacienta.“ A poslední, desátá dotazovaná respondentka (R10) odpověděla, že je pro ni nejobtížnější vstávání v brzkých ranních hodinách, neznalost klinického oddělení a velké skupiny žáků: „Nejnáročnější v praktické výuce je vstávání v hodně brzkých hodinách, neznalost oddělení a velké skupiny studentů... já jich mám deset, a to je fakt moc, brala bych spíše kolem pěti, abych se jim mohla více věnovat.“ Také přiznává, že vidí náročnost v učení svých žáků, když nemá dostatečnou praxi ve zdravotnictví: „A celkově, že já začínající učitel s celkem hodně malou praxí učím žáky.“ Na doplňující otázku, jaký byl důvod vzít místo odborné učitelky, když sama cítí, že nemá dostatek praxe ve zdravotnictví, odpověděla: „Tak taková příležitost se asi neodmítá... myslím, že je docela problém se dostat do školy a učit. Takže jsem to přijala, ale sama jsem se divila, že mi to místo nabízeli, když věděli, že jsem ještě nikde ve zdravotnictví nepracovala. Ale slíbila jsem paní ředitelce, že si najdu i místo jako zdravotní všeobecná sestra a zvládnu tyto dvě práce, a to jsem splnila.“

XIV. Kategorie – Teoretická vs. Praktická výuka

Také jsme se vybraných respondentů dotazovali, která výuka je pro ně nejnáročnější. Z deseti respondentek čtyři vnímají jako náročnější teoretickou výuku a zbytek naopak praktickou. Výpovědi jsou doslovně přepsány.

Tabulka 31. Náročnost výuky odborného učitele, kategorie: Teoretická vs. praktická výuka

Kategorie	Podkategorie (A)
XIV. Teoretická vs. praktická výuka	Teoretická
	Praktická

Podkategorie (A) – Teoretická

Jak jsme již uvedli, čtyři začínající učitelky vstupující do praxe uvedly, že pocít'ují náročnější teoretickou výuku. Všechny čtyři se shodly na zdouhavých a náročných příprav do hodin. (R2): „Určitě teoretická výuka je pro mě složitější. Musím se na to daleko víc připravovat, takže hodiny a hodiny příprav do výuky. Jak to bylo v době distanční, tak i momentálně ve školním prostředí. V nemocnici přece jen všechno znám a nemusím se na to připravovat...“ (R7): „Momentálně určitě ta teoretická výuka kvůli přípravám, které

dělám po večerech, protože přes den musím fungovat s dětmi.“ (R5): „Takže uvedu tu teoretickou, protože ta mi hodně ubírá čas na přípravu do hodin, místo abych byla s rodinou nebo jen doma třeba uklidila.“ Poslední respondentka (R3) se také s odpovědí ztotožňuje, jen ještě doplňuje o problém s pozorností u žáků: *„Uvedu teoretickou výuku. Je náročnější na přípravu a na udržení pozornosti studentů při výuce.“* Dále pokračuje, že mnoholetá praxe ve zdravotnickém zařízení ji pomáhá k ulehčení praktické výuky ve zdravotnickém zařízení: *„Co se týče teoretické praxe, tak vzhledem k tomu, že mám mnoholetou praxi jako zdravotní sestra, je pro mě jednodušší vést studenty na praxi.“*

Podkategorie (A) – Praktická

Větší polovina, tedy šest respondentek v našem výzkumném šetření považuje praktickou výuku před teoretickou za náročnější. (R1) uvedla hned několik důvodů, proč tomu tak je: *„Jednoznačně praktická výuka ve zdravotnickém zařízení. Mám to okolo třiceti pěti minut do nemocnice, kde vykonávám praxi od šesti hodin, a ne od osmi jak ve škole. Další důvod je, jak už jsem zmínila, že musím být během praktické výuky neustále ve střehu a musím vše pořád kontrolovat.“* (R4) to odůvodnila slovy: *„Určitě je pro mě náročnější výuka ve zdravotnickém zařízení. Prostě ten harmonogram a koordinace těch studentů. Jsem hodně ve stresu, ať nezapomenu na nějaký zásadní výkon nebo ať holky neprovedou nějakou hloupost.“* Šestá respondentka (R6) po úvaze rovněž uvedla praktickou výuku, ač jí výuku ve školním prostředí komplikuje uvádějící učitelka svými hospitacemi: *„I když ve školském prostředí mám hodně hospitací, které mě hodně trápí, uvedu praktickou výuku, jelikož učitel má velkou zodpovědnost. Zodpovídá za žáky, ale také za přidělené nemocné pacienty, kde každá chyba může znamenat velký problém.“* Osmá oslovená respondentka (R8) se nám snažila své rozhodnutí pro praktickou výuku více přiblížit: *„Takže určitě praktická. Ta teoretická ve škole je přece jen bez nějakého většího rizika a jsou v bezpečí. Ale na té praxi máte deset studentů a je nemožné být u všeho a u všech. Takže pořád za nimi lítáte a kontrolujete. Mám neustále strach, že můžou provést fatální chybu a já za ně nesu zodpovědnost. Třeba jsem rozdávala léky s druháky, kde jsme si podrobně řekli, jak léky budeme rozdávat. Potom se mě na něco ptala staniční, tak jsem ji odpovídala a oni mezi tím odškrtili v dokumentaci všechny léky, ale v lékovce bylo tak deset léků. A to prostě nepoznáte, co to jsou za léky.“* Také předposlední začínající učitelka (R9) porovnávala na místě vah pro a proti, ale také, stejně jako předchozí respondentky, uvedla náročnější praktickou výuku: *„Co se týče přípravy, tak to je určitě ta teoretická příprava složitější a náročnější. Ale zase na té praxi je to pro učitele složitější po té psychické i fyzické*

stránce. Když to tak probírám v hlavě, tak ta praktická bude náročnější i v tom, že přece jen jsem v nemocnici spíše jako host, a ne jako domácí, tak jak ve školním prostředí. A celkově vím, co mě ve škole čeká, ale na té praxi prostře nevím, s čím přijdu do kontaktu v ten den, neumím to ovlivnit tak, jako v té škole.“ Poslední, desátá dotázaná respondentka (R10) odůvodnila náročnost praktické výuky brzkým vstáváním a vedením žáků s ohledem na svou krátkou tříměsíční zkušenost v pozici zdravotnického pracovníka: „Asi ta praktická výuka. Dělá mi problém to ranní vstávání a celkově vést a naučit žáky na praxi, když nemám moc zkušenosti v oblasti zdravotnictví.“

5. POPIS VÝSLEDKŮ ROZHOVORŮ V OBLASTI ZAMĚŘENÉ NA PROFESI UČITELE

Každý člověk má své očekávání a motivaci, s kterými vstupuje do své nové profese. Také se zajímáme o finanční stránku, která jej může také motivovat. Proto jsme zjišťovali odpovědi našich dotázaných respondentů, kteří vstupují do profese učitele.

Tabulka 32. Profese učitele

Kategorie	Podkategorie (A)
XV. Očekávání	Splnilo
	Nesplnilo
XVI. Zklamání	Nastalo
	Nenastalo
XVII. Finanční ohodnocení	Spokojeni
	Relativně spokojeni
	Nespokojeni
XVIII. Motivace	Vnitřní uspokojení
	Předávání znalosti žákům
	Prázdniny a volné víkendy

XV. Kategorie – Očekávání

Dále jsme se našich respondentů dotazovali, zda povolání učitele splnilo jejich očekávání. Osm odpovědělo kladně a zbylí dva odpověděli záporně.

Tabulka 33. Profese učitele, kategorie: Očekávání

Kategorie	Podkategorie (A)
XV. Očekávání	Splnilo
	Nesplnilo

Podkategorie (A) – Splnilo

Druhá respondentka (R2) cítí splněné očekávání v rámci pracovní doby, které ji uspokojuje více v roli učitele, než v předešlé roli zdravotníka: „*Určitě to splnilo očekávání v množství odpracovaných hodinách týdně. Přece jen mám méně pracovních hodin, než když jsem pracovala v nemocnici, za což jsem ráda.*“ Menší rozdíl mezi očekáváním a realitou přesto vnímá: „*Očekávala jsem, jak předám žákům své vědomosti, ale není to zase tak lehké. Často jsem ze sebe zklamaná, kolik vědomostí jsem zapomněla a musím se vše doučit.*“ I třetí začínající učitelka (R3) odpověděla kladně: „*Splnilo*“, ještě dodala: „*Tak nějak jsem čekala, že bude toho hodně ze začátku. Takže jsem měla očekávání, jak to bude hodně těžké, a to se vyplnilo. Ale poprala jsem se s tím a teď můžu říct, že po roce a půl už se cítím více na svých nohou.*“ Pátá respondentka (R5) zase uvedla: „*No já jsem typ člověka, co nemá nějaké očekávání. Ale role učitele mě prostě baví a jsem spokojená*“. Čtvrtá oslovená respondentka (R4) cítí splněné očekávání v roli učitele, ale zároveň také pociťuje zklamání ve kvalitě studentů: „*Co se týče té práce, tak jsem spokojená s rolí učitele a se skvělým kolektivem na naší škole. Co se naopak týče studentů, tak jsem bohužel musím přiznat zklamaná.*“ Více nám tedy popsala rozdíl mezi očekáváním a realitou: „*Očekávala jsem, že se budou jinak chovat, budou projevovat zájem a s prominutím budou hlavně na vyšší úrovni myšlení. Přijde mi, že hodně studentů se hlásí na školu, u kterých mám velké obavy, že obor praktická sestra není vůbec pro ně. Laťka je stanovena asi tak nízko, že se na školu dostane hodně spíše podprůměrných žáků.*“ S podobnou odpovědí přichází i sedmá respondentka (R7): „*Role učitele splnila mé očekávání, ale co mě překvapilo, že některé děcka na to opravdu kašlou a je to velmi demotivující pro mě jako začínajícího učitele.*“ Osmá respondentka (R8) nám na otázku odpověděla: „*Ano,*

očekávání se mi splnilo, ale myslela jsem si, že to bude jednodušší.“ Dále pokračovala: *„Myslela jsem si, že si odučím pár hodin ve škole a doma budu mít klid a pohodu. Ale opak je pravdou. Doma prosedím několik hodin na přípravu do hodin a tohle v mé představě nebylo. Nebo jsem si myslela, že když je přestávka, tak ji má i učitel, ale ne. Musím se chystat na hodiny, třeba na ty odborné, nachystat si tu učebnu a potom zase uklízet, pak je dozor na chodbách, suplování hodin, když někdo onemocní.*“ Naopak devátá respondentka (R9) byla připravena na roli učitele díky své tetě, která je také učitelka odborných předmětů: *„Jo, splnilo. Tak já mám v rodině tetu učitelku, která právě taky učí na zdravotce, takže ta mě tak pomalu připravovala, co mě může čekat ve škole a na praxi.*“ A poslední, desátá začínající učitelka (R10) uvádí splněné očekávání v roli učitele, ale také to čekala jednodušší: *„Ale jo, práce se studenty mě baví, i když nebudu lhát, někdy je to docela záhul a stres (smích). Ale čekala jsem to asi jednodušší, ale to všechno teď komplikuje pandemie Covid.*“

Podkategorie (A) – Nesplnilo

První (R1) ze dvou respondentek odpověděla záporně, tedy že její očekávání v roli učitele nebylo splněno: *„Úplně zase tak ne, mám teď hodně ovlivněné pocity z přestupu z minulé školy. Nečekala jsem, že role učitele je tak těžká.*“ Její rozdíl mezi očekáváním a realitou popsala: *„Tak očekávala jsem, že nastoupím do školy a všichni mě vřele vezmou, bude mi vložena důvěra, budu skvělá učitelka, co hodně naučí, a hlavně mě budou poslouchat. To se bohužel nestalo.*“ Druhá, v našem šetření šestá respondentka (R6), pociťuje zvýšený stres z častých hospitací svého uvádějího učitele a také ze zjištění, že potřebuje větší praxi ve zdravotnictví: *„Bohužel ne, čekala jsem to asi jednodušší. Myslela jsem, že nastoupím a budu na stejné úrovni jako ostatní učitelé. Ale jsem neustále pod tlakem z hospitací, a to mi snížilo hodně sebevědomí. Tak nějak mi dochází, že je asi lepší učit s větší zdravotnickou praxí a tím pádem i s větším věkovým rozdílem.*“

XVI. Kategorie – Zklamání

Našich deseti začínajících učitelů jsme se také dotazovali, zda je něco zklamalo při nástupu do jejich profese. Překvapením bylo, že pouze dvě respondentky odpověděly, že žádné zklamání nepociťují.

Tabulka 34. Profese učitele, kategorie: Zklamání

Kategorie	Podkategorie (A)
XVI. Zklamání	Nastalo
	Nenastalo

Podkategorie (A) – Nastalo

První respondentka (R1) uvádí zklamání ze sebe samotné v nové roli učitele: „Asi uvědomění, že ještě na učitelku nemám. Podle mě potřebuji více praxe ve zdravotnickém zařízení a taky vyšší věk, jsem mladá, abych něco učila. Chci proto zažádat v nemocnici o zkrácený úvazek, kde bych chodila o víkendech a dále se v oboru zdravotní sestry zdokonalila a snad mi to může i v roli učitele.“ Druhá respondentka (R2) v našem výzkumném šetření pociťuje zklamání ze svých odborných znalostí: „Zjištění, že mám velké mezery v odborných znalostech a vědomostech. Často se obávám toho, že se mě studenti na něco zeptají a já to nebudu vědět, což učitel by správně vědět měl.“

Tři respondentky uvedly zklamání v sociální rovině. (R5): „Asi ta atmosféra v ženském kolektivu.“ (R6): „Díky častým hospitacím si připadám na škole spíše jako žák než jako učitel, a to mě hodně zklamalo.“ (R10): „Zklamala mě komunikace s rodiči od studentů a špatná komunikace s vedením s pozdějším předáváním informací.“

Třetí respondentka (R3) se pozastavuje nad vysokými nároky zdravotnického personálu: „Na praxi si připadám spíše jako zdravotnický pracovník než jako učitel.“ Sedmou respondentku (R7) zklamal systém školství: „Tak zklamalo mě, že v určitém směru má škola svázané ruce ohledně vyloučení žáků. Čím více škola má žáků, tím více dostává peněz. Některé žáky bych opravdu vyloučila za chování, nebo že nezvládají učivo, ale je to vlastně nereálné.“ Čtvrtou respondentku (R4) naopak zklamalo vedení školy, které ji nepřidělilo více společných hodin se svými žáky, jakožto třídní učitel: „Jsem třídní a učím svou třídu pouze tu jednu půlenou hodinu týdně. To je opravdu to, z čeho jsem zklamáná.“

Podkategorie (A) – Nenastalo

Oslovená osmá respondentka (R8) nepociťuje přímo zklamání ve své nové roli, ale spíše uvědomění si, jak je tato profese časově náročná v souvislosti s rodinou: „Musím říct, že přímo nějaké zklamání u mě nenastalo. Spíše je to hodně psychicky i fyzicky náročné, když učíte na plný úvazek, máte doma dvě malé děti a do toho ještě dokončujete školu, kde píšete diplomovou práci a učíte se.“

Poslední, devátá začínající učitelka (R9) jako jediná nepřipustila žádné zklamání při vstupu do své nové profese: „*Vyloženě, že by mě něco zklamalo, to ne. Jsem zatím spokojená a nadšená z nové role.*“

XVII. Kategorie –Finanční ohodnocení

V předposlední kategorii jsme zjišťovali, jak jsou naši oslovení začínající učitelé spokojeni s finančním ohodnocením. Jejich odpovědi byly také rozděleny do podkategorií (A).

Tabulka 35. Profese učitele, kategorie: Finanční ohodnocení

Kategorie	Podkategorie (A)
XVII. Finanční ohodnocení	Spokojeni
	Relativně spokojeni
	Nespokojeni

Podkategorie (A) – Spokojeni

Celkem čtyři začínající učitelky uvedly spokojenost se svým finančním ohodnocením. Pátá a devátá respondentka uvedla spokojení vzhledem k volným víkendům a prázdninám: (R5): „*Myslím si, že ano. Hlavně vzhledem k volným víkendům a prázdninám.*“, (R9): „*Jsem finančně spokojena. Hodně pomáhají k platu různé odměny. Takže to je dostačující, vzhledem k tomu, že je pro mě prioritou být doma o víkendech a prázdninách.*“ Čtvrtá respondentka (R4) svou spokojenost přirovnala k předchozímu finančnímu ohodnocení: „*Já bych řekla, že ano. Nemůžu si na nic stěžovat. Když se k platu přidají ještě různé odměny, tak jsem si přilepšila o hodně, než když jsem pracovala jako zdravotník v naší malé nemocnici, kde byly platy hodně nízko oproti velkým nemocnicím.*“ A poslední oslovená respondentka (R2) je spokojena vzhledem k množství odpracovaných hodin „*Určitě to splnilo očekávání v množství odpracovaných hodinách týdně. Přece jen mám méně pracovních hodin, než když jsem pracovala v nemocnici, za což jsem ráda.*“

Podkategorie (A) – Relativně spokojeni

Do druhé podkategorie (A) byli zařazeni čtyři začínající učitelé, kteří jsou relativně spokojeni s finančním ohodnocením. Osmá respondentka (R8) odpověděla: *„Jsem relativně spokojena. Ale se srovnáním s jinými profesemi asi podhodnocena. A určitě kdo se rozhodne jít do této profese, tak ne kvůli finanční stránce.“* Třetí respondentka (R3) uvádí relativní spokojenost vzhledem k jednosměrnému provozu, volným víkendům a prázdninám, ale větší finanční ohodnocení měla jako zdravotní sestra: *„Finanční ohodnocení je menší, než jsem měla jako zdravotní sestra bez magisterského vzdělání. Takže bych čekala určitě vyšší ohodnocení. Ale zase na druhou stranu, mám doma dvě malé děti, a je pro mě důležitější mít volné víkendy, prázdniny a žádné noční.“* Sedmá respondentka (R7) je také relativně spokojena, ale mrzí ji, že její náročné přípravy nejsou započítávány do placené pracovní doby: *„No nemůžu to přepočítávat na hodiny, protože ta příprava do výuky není zaplacená, a hlavně nejde vidět. Tu děláte doma ve svém volném čase a jste placeni jen za odučené hodiny. Takže bych třeba zvýšení platu brala, ale že bych si úplně stěžovala, to ne.“* A poslední oslovená desátá respondentka (R10), poukazuje na rozdíl finančního ohodnocení ve státní a soukromé škole: *„Myslím, že ano. I když jako soukromá škola máme platy nižší než škola státní. To by chtělo nějak sloučit a být spravedlivé.“*

Podkategorie (A) – Nespokojeni

Poslední dvě respondentky uvedly nespokojenost se svým finančním ohodnocením ve svém vstupu do nové profese, slovy: (R1): *„Jednoznačně ne. Nebudu lhát, že finanční motivace mě nelákala k profesi učitele. Jenže v televizi slyšíte, jak učitelům stále platy zvyšují, ale těm začátečníkům jako jsem já, to teda moc neudělá.“* A (R6): *„Myslím, že finanční hodnocení je nedostatečné pro začínající učitele s žádnou praxí. Mě dali ještě do nižší tabulky, než mám být, takže jsem hodně zklamaná z platu.“*

XVIII. Kategorie – Motivace

V Poslední kategorii byla zjišťována motivace začínajících učitelů k profesi učitele. Jejich odpovědi byly rozděleny do podkategorií (A).

Tabulka 36. Profese učitele, kategorie: Motivace

Kategorie	Podkategorie (A)
XVIII. Motivace	Vnitřní uspokojení
	Předávání znalosti žákům
	Prázdniny a volné víkendy

Podkategorie (A) – Vnitřní uspokojení

Vnitřní motivaci uvedly celkem čtyři respondentky. Respondentka označená (R2) nám na otázku, jaká je její motivace v této profesi, jednoduše odpověděla: „*Role učitele mě prostě baví a naplňuje mě. Myslím si, že jsem se našla*“. (R10) odpověděla také výstižně: „*Celkově učení mě baví, zaujmout studenty a vidět nadšení v to, co dělají*.“ Osmou začínající učitelku (R8) také naplňuje tato profese: „*Vždycky jsem chtěla učit, takže mě naplňuje, že se mi to splnilo. Takže ten můj vnitřní pocit je má motivace*.“ A poslední (R9) uvádí, že tato profese je jejím přáním už od dětství: „*Chtěla jsem vždy být učitelkou, tak se mi to konečně vyplnilo. Takže to je má motivace*.“

Podkategorie (A) – Předávání znalosti žákům

Dalších sedm respondentek uvádí jako motivaci, předávání zkušenosti svým žákům: (R3): „*Baví mě předávání zkušeností žákům*.“ (R2): „*Baví mě, že je mohu něco naučit a předat jim své zkušenosti*.“ (R6): „*Těší mě práce s mladými lidmi, které můžete svým působením a názorem rozvíjet, pomáhat jim do další etapy života*.“ Pátá respondentka (R5) chce být pro své studenty dobrým příkladem „*Chci být nějakým příkladem a ukázat jim, že se k práci přistupuje s otevřenou hlavou. Chci je nadále motivovat a ukázat jim správnou cestu*.“ Respondentku s číslem sedm (R7) naplňuje předávání znalosti žákům tak, že vidí jejich posun: „*Tak mě to baví s těmi dětmi. Líbí se mi jejich posun, přijdou na praxi úplně vyhukaní a na konci ročníku už se cítí dobře a věří si*.“ A poslední, (R4) odpověděla, že pro ni je velká odměna: „*... když se na vás dívají ty upřené oči a poslouchají každé vaše slovo, nebo když mají dodatečné otázky na učivo, které je zajímavá, baví mě ten zájem žáků*.“

Podkategorie (A) – Prázdniny a volné víkendy

Celkem šest oslovených respondentek v našem výzkumném šetření uvedlo, že prázdniny a volné víkendy jsou také jejich motivace do profese učitele. (R3): „*Musím vyzdvihnout volné víkendy a prázdniny.*“ (R6): „*...dostatek volna přes rok, tedy hlavně prázdniny.*“ (R9): „*... a potom taky ty víkendy volné a žádné noční, jako jsem to měla jako zdravotník. Mám dítě, takže jsem ráda, že budu na Vánoce s rodinou doma.*“ Druhá a sedmá respondentka přímo uvedly, že je pro ně tato motivace důležitá vzhledem ke své rodině: (R2): „*Jsem matka dvou malých dětí, takže jsem ráda za prázdniny a volné víkendy a svátky.*“ (R7): „*A určitě byla také prvotní motivace mít volné víkendy a prázdniny a nemuset řešit hlídání.*“ Začínající učitelka pod číslem (R1) svou výpověď také doplňuje o možnosti se rozmanitě oblékat, oproti profesi zdravotníka ve svém předchozím povolání: „*Určitě, jak už jsem zmínila, ty volné víkendy a prázdniny. Dále možnost se oblékat jak chci já a nemít na sobě každý den to samé jako zdravotník v nemocnici*“

Metodika a výsledky literární rešerše

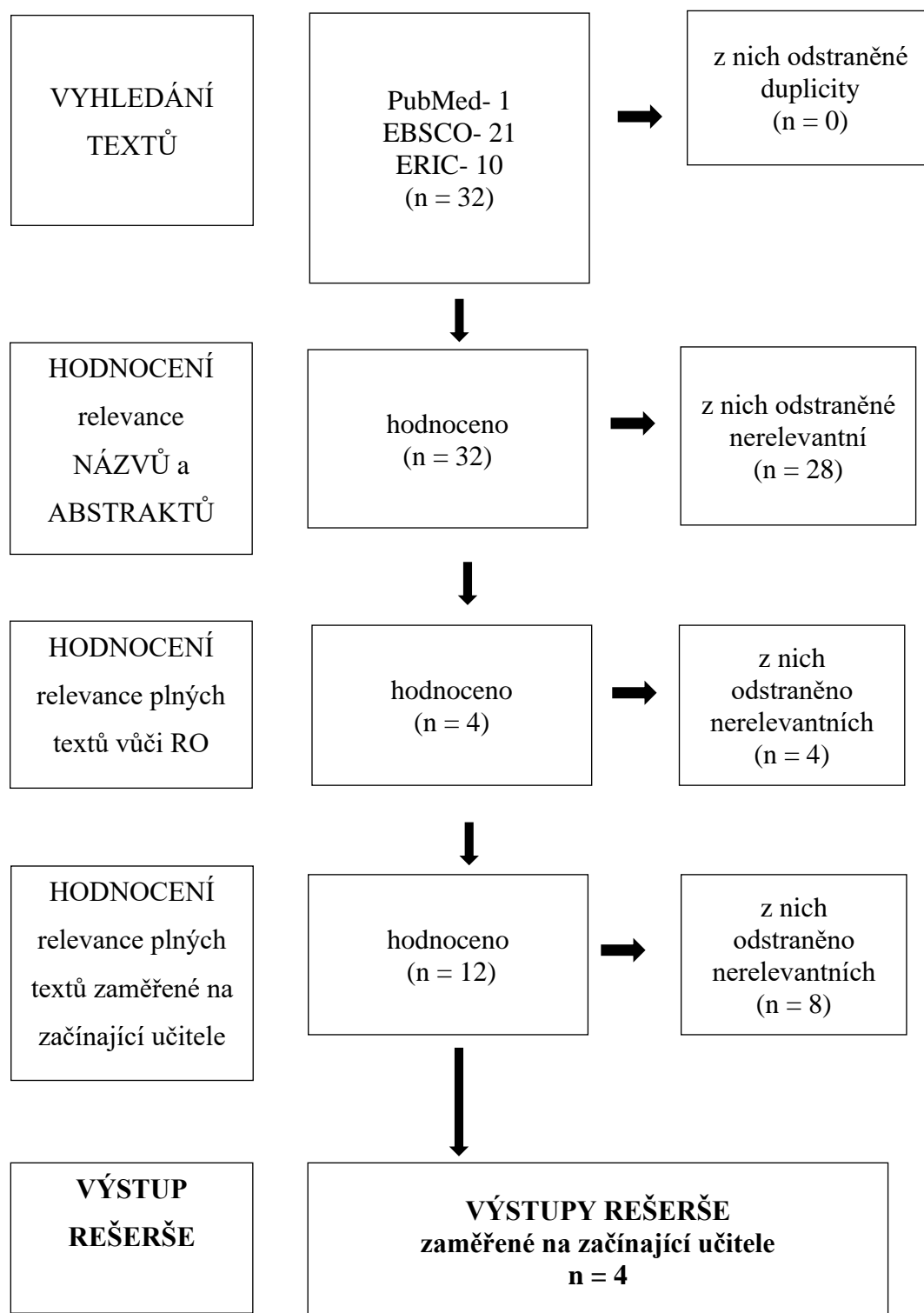
Za účelem porovnání výsledků v diskuzi byla formulována cílená rešeršní otázka: Jaké problémy byly identifikovány u začínajících učitelů na SZŠ při vstupu do jejich profese? K vyhledávání byly použity komponenty: P – PI - Co (viz Tabulka 37). Klíčová slova byla dále přeložena do anglického jazyka a také rozšířena o synonyma. Publikční období bylo stanoveno od roku 2011 do roku 2021, přičemž vyhledávání proběhlo v období říjen a listopad 2021. Rešerše byla provedena v databázích PubMed, EBSCO a ERIC. Na podkladě níže uvedeného popisu rešeršní strategie bylo vyhledáno třicet dva literárních zdrojů, ale žádný neodpovídal na naši cílenou rešeršní otázku a jejím komponentům. Na základě tohoto zjištění byly vybrány čtyři texty, které se zaměřují na problémy začínajícího učitele s větším zaměřením na střední školy.

Tabulka 37. Vyhledávací kritéria rešerše výzkumné části práce a k Diskuzi

Klíčová slova a jejich synonyma v českém jazyce:	Klíčová slova a jejich synonyma v anglickém jazyce:
P (participant/účastník): učitel SZŠ, učitel OŠE	Komponent P (participant/účastník): medical high school teacher OR nursing teacher
PI (zkoumaný jev): problémy, obtíže	Komponent PI (zkoumaný jev): problems OR difficulties OR trouble

Co (kontext): začátek profese	Komponent Co (kontext): beginning of the profession OR entry into the profession
---	--

Tabulka 38. Postup při vyhodnocování získaných zdrojů II.



4 DISKUSE A ZÁVĚRY

Začátky v nové profesi jsou náročné a pro jednotlivá povolání specifické. V tomto výzkumném šetření jsme identifikovali následující problémy při vstupu do učitelské profese.

První zkoumanou oblastí rozhovorů byl vstup do praxe, ve které se první kategorie nazývá *vysokoškolská připravenost*. Z výzkumného šetření Záleské a kol. (2019) plyne, že čeští začínající učitelé se cítí být z vysokých škol dobře vybaveni v otázce teoretických znalostí ve svých předmětech. S tím se ztotožňuje i většina našich respondentek. Pouze jedna vyzdvihla dostatečné množství praxe. S tím také souhlasí Spilková (2019), cit. podle Horká, Rodová (2019, str. 8), kde uvádí, že „*Kvalitní akademické vzdělání je nezpochybnitelné, je ale důležité, aby vše, co se student učí teoreticky, vstupovalo do interakce s tím, co zažívá při praxích.*“ Co se týče nepřipravenosti z vysokých škol, tak Prokešová (2000, cit. podle Záleská a kol., 2019) uvedla, že začínající učitelé naopak neumí převést získané znalosti do učitelské praxe a necítí se být připraveni na každodenní chod školy, intenzivní a dlouhodobý kontakt s dětmi a na komunikaci s rodiči. Naši respondenti pocítovali *nepřipravenost* v oblasti zaměřené na žáky (komunikace, kázeň, klasifikace) a v oblasti administrativní práce. Pouze jediná respondentka však neuvedla žádnou oblast, na co by ji vysoká škola nepřipravila.

Druhou kategorií této oblasti bylo zhodnocení *prvního pedagogického pracoviště*. Ve výzkumném šetření Záleské a kol. (2019) vzešly výsledky, že začínající učitelé SŠ plánují zůstat na současné škole v 81,7 % případů, ve 12,7 % případů uvažují o změně školy. Zbývající respondenti (5,6%) uvedlo, že zatím aktivně nehledají jinou práci, ale spíše čekají na lepší nabídku. Také Záleská a kol. (2019) prezentovali podobné výsledky hovořící o 80% začínajících učitelů, kteří chtějí zůstat na současné škole (jak na MŠ, ZŠ, SŠ). Jako zásadní považují zjištění, že až 88% začínajících učitelů chce nadále zůstat na současné škole kvůli funkčnímu systému uvádění. S podobnými výsledky přichází i naše výzkumné šetření. Osm respondentek uvedlo, že stále učí na svém prvním pedagogickém pracovišti. Jediná respondentka z těchto osmi ale plánuje odchod z důvodu nepříjemného vedení školy, zařazení do nesprávné platové třídy, délky dojíždění do práce a také kvůli nátlaku uvádějící učitelky způsobené častými hospitacemi. Zbylé dvě respondentky odpověděly, že působí již na druhém pedagogickém pracovišti. Z toho jedna popsala podobný důvod odchodu jako respondentka, která momentálně o odchodu uvažuje. To se ztotožňuje s tvrzením Johnsona et al., (2014), cit. podle Janíka a kol. (2017), kde jako

důvod k odchodu začínajících učitelů uvádí osobní i kontextové faktory. Důvod druhého respondenta s odchodem z první školy však souvisel pouze se vzdáleností od rodiny, a nikoliv tedy s nespokojeností s pedagogickým pracovištěm.

Druhou zkoumanou oblastí rozhovorů začínajících učitelů byla *sociální oblast*, kde jsme jako třetí kategorii zařadili *přijetí školním týmem*. Senemoglu (2015), cit. podle Kozikoglu, Senemoglu (2021) vyhodnotil, že začínající učitelé mají často negativní vztahy s kolegy. Popelářová (2019) ve svém průzkumu také potvrzuje, že velké rozčarování nastalo u začínajících učitelů v momentě, kdy se setkali se svými staršími kolegy. Uvádí, že někteří kolegové byli spíše překážkou, protože jim nedovolovali realizovat jejich myšlenky a plány. Náš vybraný vzorek respondentek se s těmito výsledky však neztotožňuje. Pro sedm z deseti bylo přijetí školního týmu bezproblémové a zbylé tři uvedly nepříjemné pocity z přijetí kolegů nebo negativní atmosféru v ženském kolektivu.

Zajímalo nás také hodnocení *přijetí ošetřovatelským týmem*, které spadá do čtvrté kategorie. Podle Plevové a kol. (2012) je odborná učitelka součástí náročných mezilidských vztahů k jednotlivým zdravotnickým pracovníkům, k pacientům a jejich blízkým a také k žákům. Po analýze dat jsme došli k závěru, že pět respondentek nemělo žádný problém s přijetím ošetřovatelského týmu a druhá polovina určitý problém měla. Jednalo se nejčastěji o celkové nepřijetí role učitele ošetřovatelským personálem z důvodu zaškatulkování, že učitel je pouze „teoretik“ nebo pocítění nedůvěry od ošetřovatelského týmu z důvodu mladistvého vzhledu a nízkým zkušenostem.

V páté kategorii *přijetí učitele žáky* nás zajímalo, zda si začínající učitelé vybudovali vůči svým žákům autoritu. Vítečková (2017) nám předkládá, že si učitel musí získat přirozenou autoritu vlastním úsilím, pokud není již součástí jeho osobnosti, a stává se projevem učitelovy profesionality. V našem výzkumu šest respondentek vnímá kladně přijetí ze strany žáků a vybudování autority proběhlo bez větších problémů. Dvě z nich pak o sobě tvrdily, že jsou autoritativní lidé od přírody a výraznou měrou tomu také dopomohl jejich vyšší věk. Zbylé čtyři respondentky uvedly, že nemají částečně nebo vůbec žádnou vybudovanou autoritu a musí na ní ještě zapracovat. Tady naopak shledávají důvody snížené autority ve svém nižším věku nebo častým hospitacím uvádějícího učitele. Oproti turecké studii od Ergunaya a Adiguzela (2019), která došla k závěru, že právě získání autority u žáků byl nejčastější problém, měla tedy v našem šetření ta menší polovina respondentek problémy se získáním autority.

Jelikož v České republice není funkce uvádějícího učitele nijak zakotvena v české legislativě, neexistuje žádné oficiální zaváděcí období (Hanušová a kol., 2017). Proto nás

zajímalo, zda byl našim respondentkám uvádějící učitel přidělen a jaká byla jejich spolupráce. Šestá a zároveň poslední kategorie v sociální oblasti se tedy nazývá **přidělení uvádějícího učitele**. Z našeho šetření vyplynulo, že sedm respondentek z deseti mělo oficiálně přiděleného uvádějícího učitele vedením školy. Z toho dvě uvedly zápornou spolupráci způsobenou častými hospitacemi, což u jedné zapříčinilo odchod na jinou školu a druhá tuto možnost zvažuje. Zbylé tři respondentky uvedly, že uvádějícího učitele dostaly pouze formálně (dvě respondentky) nebo dokonce jim nebyl přidělen vůbec (jedna respondentka). Pomoc pak hledaly u svých kolegů nebo u asistenta pedagoga. V porovnání s výsledky Hanušové a kol. (2017) zjistíme, že naše šetření dopadlo podobně. Hanušová a kol. (2017) zjistili, že více než polovina začínajících učitelů (z dvaceti pěti) uvedlo pozitivní spolupráci s uvádějícím učitelem a byla vnímána jako prospěšná a užitečná. Čtyři odpovědi byly neutrální. V těchto případech byl sice uvádějící učitel přidělen, nicméně k výrazné spolupráci nedocházelo a musel se spolehnout na jiné kolegy. Osm odpovědí bylo negativních. Zde spolupráce buď vůbec nefungovala nebo byla nedostatečná. Podobně se shodujeme i ve výsledcích ze statistik, kde Popelářová (2019) uvádí, že uvádějícího učitele dostane 80% nově nastupujících učitelů. Záleská a kol. (2019) zase prezentují výsledky, kde funkční systém uvádění pomáhá k setrvání začínajícího učitele na současné škole, a to v 80%. Což nám potvrzuje i Kateřina Trnková (MŠMT, 2019) v projektu SYPO, že přidělení a správně funkční spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem je důležitá, protože „o případném odchodu z konkrétní školy nebo ze školství přemýšlí přibližně 12% nových učitelů a pokud škola funkční systém uvádění nemá, pak o tomtéž uvažuje více než 24% začínajících učitelů”.

Třetí celek nese název organizační oblast. První kategorie a zároveň sedmá v celku se nazývá **přidělení funkce**. Zde jsme se respondentek dotazovali na jejich možné přidělení funkce v začátcích. Bendová (2016) ve svém kvalitativním šetření uvádí, že učitel expert je nejvhodnější z různých pojetí vývoje učitele pro funkci třídního učitele. Což se neztotožňuje s výsledky v našem výzkumném šetření, kde dvěma našim začínajícím učitelům byla přidělena funkce třídního učitele. Jedna respondentka uvedla přidělení funkce zástupce třídního učitele a zbylých sedm začínajících učitelů odpovědělo, že jim, při vstupu do praxe, nebyla přidělena žádná funkce. Naopak se ztotožňujeme s projektem SYPO „Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání“, kde se uvádí, že třídnictví je u začínajících učitelů výrazně méně časté na středních školách, a to ve 21,3% (Záleská a kol., 2019).

V osmé kategorii jsme se zaměřili na zátěž začínajícího učitele v rámci *administrativní práce*. Při nástupu se učitel poprvé setkává se školním informačním systémem např. Bakaláři, Škola online, IŠkola a další (Dostál, 2011). Ze šetření MŠMT (2019) vyplynulo, že začínající učitelé požadují jako druhou nejčastější pomoc s vedením školní dokumentace, a to v 53%. Naše šetření dopadlo o něco hůře, kdy jsme po analýze dat zjistili, že devět respondentek z deseti mělo obtíže v oblasti administrativy a pouze jediná uvedla bezproblémový start vzhledem k jejímu mladému věku (25 let) a adaptabilitě. Potíže uvedly právě v ovládnání školního informačního systému Bakaláři. Dále pak složitý vstup do distanční výuky a seznámení se s programem MS Teams. Problémy nastaly také při tvorbě tematických celků na začátku školního roku.

V následující deváté kategorii jsme se respondentek dotazovali na náročnost *klasifikace* a tuto oblast považují jako nejnáročnější v profesi učitele. Z analýzy dat vyplynulo, že devět respondentek pocítuje obtíže v klasifikaci žáků a pouze jedna respondentka nikoli. Mezi obtíže nejčastěji zmiňovaly nadhodnocování žáků, subjektivní hodnocení nebo hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami oproti ostatním. V MŠMT (2019) začínající učitelé uvedli klasifikaci jako třetí nejčastější problém a potřebují poradit s hodnocením žáků ve 40%, v našem případě pak v 90%!

Také jsme se respondentek dotazovali, zda je pro ně náročnější klasifikace z teorie či praxe a jednoznačně poukázaly na praktickou výuku. Jako východisko pro snadnější klasifikaci by upřednostnily slovní hodnocení před známkou, kde by se celkově vyjádřily jak k žakovým schopnostem a vědomostem, tak ke komunikaci s pacienty nebo ke koordinaci jejich práce. Viverais-Dresler a Kutschke (2001), cit. podle Zafrir, Nissim (2011) kladli důraz ohledně hodnocení žáka v klinickém prostředí na spravedlnost, posílení pozitivního myšlení žáka, poskytování konstruktivní kritiky, poskytování komentářů, které vedou k novým poznatkům a kladli také důraz na poukázání těch oblastí, které potřebují zlepšení. Také naše respondenty nejčastěji odpovídaly, že je pro ně důležitá spravedlnost hodnocení a motivace žáků.

V desáté kategorii nás zajímalo, zda se naši začínající učitelé potýkali s nějakými *problémy nad rámec výuky*. Čtyři respondenty odpověděly kladně a šest dotazovaných začínajících učitelů neuvědlo žádný problém. V rámci řešení problémů pak nejčastěji spolupracovaly s ostatními učiteli, s rodiči, s asistentem pedagoga anebo s výchovným poradcem. Ve srovnání s MŠMT (2019) se ztotožňujeme s výsledkem, že začínajícím učitelům dělá potíže učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou poruchy učení, poruchy autistického spektra, či žáci z cizích zemí.

Jedenáctá kategorie se zabývá názorem respondentek na **materiální a technické vybavení** školy, na které momentálně působí. Gurková a Zeleníková (2017) zmiňují, že odborný učitel ve škole vyučuje své studenty v odborných teoreticko-praktických předmětech, jako jsou Somatologie, Ošetrovatelství a Zdravotnická prevence. Šest respondentek z našeho výzkumného šetření odpovědělo, že považují materiální a technické vybavení své školy za dostatečné. Nejvíce ocenily dataprojektor nebo virtuální realitu v učebně Somatologie. S tou pracuje pouze jediná respondentka. Zbylé čtyři respondentky vnímají vybavení ve své škole za nedostatečné. Také Kozikoglu a Senemoglu (2021) v turecké studii uvedli, že začínající učitelé pociťují neefektivní vybavení pro výuku svých žáků. V rámci řešení náš výzkumný vzorek respondentek navrhoval např. inovaci učeben nebo doplnění vybavení pomůckami pro snadnější a plnohodnotnou výuku žáků.

Náročnost odborného učitele je název naší čtvrté oblasti. Zde se první, celkově pak dvanáctá, kategorie nazývá **teoretická výuka**. Dle odpovědí respondentek jsme dále sestavili podkategorie. Za náročnou považují tvorbu příprav do hodin (celkem šest respondentek), které zaberou množství hodin i v osobním životě (tvoření prezentací, pracovních listů a aktivizačních metod). Dále naše respondentky uváděly náročnost výuky předmětů mimo svou aprobaci, v našem případě dvě začínající učitelky vyučující předmět psychologie. Šest respondentek pak uvedlo potíže s koordinací výuky. Naše výsledky jsou tedy podobné výsledkům z turecké studie, ve které více než polovina (52,5%) začínajících učitelů uvedla časté potíže s plánováním času na realizaci výuky a plánováním lekcí. Také Sáenz-López, Almagro a Ibáñez (2011) ve svých výsledcích provedli výčet několika častých problémů začínajících učitelů, do kterých spadá organizování, plánování a metodologie výuky.

Odborný učitel vyučuje i **praktickou výuku**, která je v našem výzkumném šetření jako dvanáctá kategorie a zjišťujeme v ní, u našich začínajících učitelů, náročnost ve výuce. Ti nejčastěji zmiňovali pocit obrovské odpovědnosti za vedení studentů (sedm respondentek), spolupráci s ošetrovatelským týmem (čtyři respondentky) a pracovní podmínky samotného odborného učitele v praktické výuce (tři respondenti). Odpovědi se různě prolínaly.

Ve třinácté kategorii jsme naše respondentky požádali o srovnání **teoretické vs. praktické výuky** v rámci její náročnosti. Šest respondentek uvedlo praktickou výuku a zbylé čtyři považují za náročnější výuku teoretickou. U praktické nejvíce převládala zodpovědnost za vysoký počet studentů na jednoho učitele, neustálý dohled a psychická

a fyzická náročnost. U teoretické nejčastěji argumentovali přípravou do vyučovacích hodin, které jim ubírají čas v jejich osobním a rodinném životě.

Pátá a zároveň poslední oblast v našem výzkumném šetření se zaměřuje na *profesi učitele*. Zde byly stanoveny čtyři kategorie, kde jsme v první (celkově ve čtrnácté) zjišťovali *očekávání* našich začínajících učitelů při vstupu do jejich nové profese. Osm respondentek odpovědělo kladně, tedy že jejich očekávání bylo splněno. Nejčastěji pociťovali očekávané uspokojení v roli učitele nebo v jejich pracovní náplni, avšak byly překvapeny náročností profese (přípravy do výuky, místo přestávek dozory na chodbách nebo suplování při absenci kolegů), nezájmem o učivo u svých žáků nebo složitostí distanční výuky. Zbylé dvě respondentky odpověděly negativně a jejich očekávání nebylo splněno ve smyslu problematické spolupráce s uvádějícím učitelem nebo ze zjištění, že potřebují větší pracovní zkušenost v oblasti zdravotnictví pro efektivnější předávání zkušeností svým žákům.

V patnácté kategorii nás zajímalo, zda u našich začínajících učitelů nastalo *zklamání* při nástupu do jejich profese. Překvapením bylo, že pouze dvě respondentky žádné zklamání nepociťují a osm ano. Respondentky nejčastěji uváděly zklamání ze svých odborných znalostí a vědomostí, zklamání v sociální rovině, ve vysokých nárocích zdravotnického personálu či v systému školství v České republice.

V předposlední kategorii jsme zjišťovali, jak jsou naši oslovení začínající učitelé spokojeni s *finančním ohodnocením*. Münich a Straka (2012) uvádí, že je v České republice velmi nízká úroveň učitelských platů, která je dána relativně nízkým objemem výdajů na střední školství, které jsou pod průměrem ekonomicky obdobně vyspělých zemí. S tím souhlasí naše čtyři respondentky, které jsou relativně spokojeny s finančním ohodnocením. Avšak uvádí, že učitelskou profesi vnímají jako podhodnocenou ve srovnání s jinými profesemi, mají menší finanční ohodnocení než v předešlé profesi ve zdravotnictví, a to bez magisterského vzdělání. Také cítí nespravedlnost ve srovnání platů se státní a soukromou školou. Další dvě respondentky uvedly nespokojenost se svým finančním ohodnocením, které je způsobeno jejich krátkou praxí. Tohle potvrzuje také Münich a Straka (2012) slovy, že „*učitelé ve středním věku vydělávají více, než absolventi škol.*“ Nízké platové ohodnocení v učitelské profesi nám potvrdilo také OECD z roku 2019, kde statistiky uvádí nepoměr platů českých učitelů k platům všech zaměstnanců s vysokoškolským vzděláním v rámci členských zemí, kde je Česká republika druhou nejhůře hodnocenou zemí, menší platy vykazují už jen USA. Po třech letech to potvrzuje i Wichová (2021) s tím, že Česká republika stále zaostává za zahraničím, kde jsou

středoškolští učitelé odměňováni mnohem více. Naopak poslední čtyři naši začínající učitelé uvedli spokojenost se svým finančním ohodnocením, např. vzhledem k volným víkendům a prázdninám.

V závěrečné sedmnácté kapitole jsme u našich vybraných respondentek zjišťovali jejich *motivaci* k profesi učitele, kde se jejich odpovědi prolínaly. Čtyři z nich uvádí silnou vnitřní motivaci a sebeuspokojení, dalších sedm respondentek motivuje předávání zkušeností žákům a pro šest jsou podstatným faktorem prázdniny a volné víkendy.

Limitace předloženého zkoumání

Za limitaci můžeme považovat úzkou skupinu respondentek vzhledem ke čtyřem vybraným krajům v České republice nebo k celkovému počtu začínajících odborných učitelů na Středních zdravotnických školách. Mohlo nastat, že v případě oslovení jiných nebo dalších respondentů byly objeveny nové prvky, které v tomto výzkumném šetření nejsou zachyceny. Je proto namístě zdůraznit, že výsledky této diplomové práce nelze zobecňovat a celkově uplatnit na všechny začínající učitele na Středních zdravotnických školách v České republice. Limitací může také být ženské pohlaví všech deseti respondentů v našem výzkumném šetření. Dále také naše vlastní vymezené časové rozmezí začínajícího učitele, kde spodní hranice byla tři měsíce a horní hranicí byly dva roky z důvodu dosažení co nejvyššího počtu získaných respondentů. Jsme si vědomi, že při zkrácení této limitace mohlo dojít k jiným zjištěným problémům začínajících učitelů. Důležité je také zmínit lokaci sběru dat pomocí online chatu, který mohl naše respondenty ovlivnit. Bohužel osobní shledání s našimi respondenty bylo nereálné z důvodu velké vzdálenosti. Faktory, které taktéž mohly ovlivnit naše získaná data, bylo aktuální rozpoložení začínajících učitelů (např. nálada) nebo čas při sběru dat (např. v pozdních večerních hodinách). Další velmi důležitou a zásadní limitaci pocítujeme ve vyhledání výzkumných studií realizovaných v České republice nebo v různých zemích po celém světě. Bohužel, po opakovaném a vytrvalém vyhledání jsme nenalezli žádnou relevantní studii, která by nám odpovídala na naši rešeršní otázku „Jaké jsou dostupné studie o problémech začínajících učitelů na Střední zdravotnické škole?“ Tudíž náš přehled teoretických poznatků byl vytvořen pomocí všeobecných výzkumných studií zaměřených na středoškolské učitele a v diskuzi jsme neměli možnost porovnat své výsledky ze zcela totožnými výzkumnými studiemi. A právě tohle zjištění podporuje skutečnost, že je zapotřebí dalšího zkoumání v identifikaci problémů začínajících učitelů na Střední zdravotnické škole v České republice.

ZÁVĚRY

Hlavním cílem diplomové práce bylo identifikovat problémy začínajícího učitele v oblastech vstup do praxe, sociální oblast, organizační oblast, náročnost výuky odborného učitele a profese učitele u vybraného souboru, jako jsou učitelé odborných předmětů na Střední zdravotnické škole. Výsledky našich dílčích cílů jsou popsány v těchto pěti vyjmenovaných oblastech.

V první oblasti, vstup do praxe, jsme u našich respondentek identifikovali nejčastěji pocitění nepřipravenosti z vysoké školy v oblasti komunikace, kázně, klasifikace a také v oblasti administrativní práce. Odpovědi respondentek však ovlivňovaly faktory jako např. délka doby od ukončení vysokoškolského studia nebo typ studia (prezenční/dálkové). U dvou respondentek jsme zjistili, že odešly nebo plánují odchod ze svého prvního pedagogického působení z důvodu nepříjemného vedení školy a vysokých požadavků na ně kladených, špatného kolektivu nebo nadprůměrně kritického uvádějího učitele. Tohle zjištění považujeme za velký problém pro budoucnost školství v České republice.

V sociální oblasti jsme zjistili, že naše respondentky více pociťovaly problém v nepřijetí ošetrovatelským týmem než týmem školním. U pěti respondentek se nejčastěji jednalo o celkové nepřijetí odborného učitele ošetrovatelským personálem z důvodu zaškatulkování, že učitel je pouze „teoretik“. Také jsme identifikovali problém v nepřijetí učitele žáky, kde hlavní roli hrálo nevybudování autority kvůli svému nízkému věku, což může u žáků vyvolávat nedůvěřivost. Dalším zjištěným bylo, že i když není funkce uvádějího učitele nijak zakotvena v české legislativě, je to pro naše začínající učitele významná pomoc. Pět našich respondentů uvedlo negativní či žádnou spolupráci, což u jedné respondentky zapříčinilo odchod ze svého pracoviště a druhá respondentka odchod zvažuje.

Ve třetí organizační oblasti jsme zjistili, že dvěma našim začínajícím učitelům byla přidělena funkce třídního učitele, což neulehčuje vstup do profese učitele, a naopak to obnáší další přítěž při aklimatizování. Dalším zjištěním bylo, že devět respondentek z deseti uvedlo obtíže v oblasti administrativy zaměřené na ovládání školního informačního systému, se kterým neměly žádné zkušenosti z vysokoškolského studia. Co se týče oblasti klasifikace, tam naše respondentky pociťovaly také velké problémy. Při porovnání náročnosti klasifikace v teoretické a praktické výuce jednoznačně poukázaly na praktickou výuku, ve které by pro ně bylo snadnější slovní hodnocení než hodnocení jednou známkou. Dále naše čtyři respondentky v rámci řešení problémů nad rámec výuky

nejčastěji spolupracovaly s ostatními učiteli, s rodiči, s asistentem pedagoga anebo s výchovným poradcem u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou poruchy učení a autistického spektra. Stejný počet respondentek také pociťuje nedostatečné vybavení na své škole v odborně teoreticko-praktických předmětech, které jim komplikují plnohodnotnou výuku žáků.

V předposlední oblasti jsme zjišťovali náročnost odborného učitele. Šest respondentek uvedlo praktickou výuku a zbylé čtyři považují za náročnější výuku teoretickou. U praktické nejvíce převládala zodpovědnost za vysoký počet studentů na jednoho učitele, neustálý dohled a psychická a fyzická náročnost. U teoretické nejčastěji argumentovali přípravou do vyučovacích hodin, které jim ubírají čas v jejich osobním a rodinném životě.

Poslední oblast našeho výzkumného šetření byla Profese učitele. V té bylo pozitivně zjištěno, že u většiny respondentek byla v období vstupu do praxe splněna jejich očekávání. Nejčastěji pociťovaly vnitřní uspokojení a zálibu v pracovní náplni učitele. Naopak velice záporné zjištění bylo, že osm respondentek uvedlo zklamání v roli učitele z důvodu svých nedostatečných odborných znalostí a vědomostí, zklamání v sociální rovině nebo z vysokých nároků zdravotnického personálu či v systému školství v České republice. V této oblasti jsme se také dotazovali na spokojenost s jejich finančním ohodnocením, kde pouze dvě respondentky pociťovaly nespokojenost z důvodu nízkého finančního příjmu jako začínající učitelé.

Navrhovanými změnami do praxe, které vyplynuly z naší studie, by mohly být:

PŘIPRAVENOST Z VYSOKOŠKOLSKÉHO STUDIA – více studenty učitelství odborných předmětů pro Střední zdravotnické školy připravit v oblasti komunikace, kázně a klasifikace žáků (převážně v praktické výuce), přiblížení administrativní činnosti učitele nebo založení počítačové výuky se zaměřením na školní informační systémy;

LEGISLATIVNĚ UKOTVENÁ FUNKCE UVADĚJÍCÍHO UČITELE A KONTROLA JEJICH SPOLUPRÁCE – ukotvit funkci uvádějícího učitele v české legislativě, který by měl ředitele školy informovat o začínajícím učitelích, zda je spolupráce s jeho uvádějícím učitelem funkční a přínosná;

ZAVEDENÍ ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ V ČR – zavedení řízené indukce začínajících učitelů do profese, jako je tomu v jiných zemích Evropy pro efektivnější a kontrolovanější vstup;

PARTNERSTVÍ S OŠETŘOVATELSKÝM TÝMEM – větší empatie ze strany sester v klinické praxi pro odborné učitelky;

ÚPRAVA V PRAKTICKÉ VÝUCE – přiřazení menšího počtu studentů pro jednoho učitele pro kvalitnější a méně stresující výuku, převedení klasické známky z praktické výuky na slovní hodnocení, kde budou popsána pozitiva či negativa v jeho znalostech a dovednostech;

Samotná práce pro mě byla velice přínosnou a zasloučila mě do vstupu začínajícího učitele. Poukázala na řadu problémů, se kterými se mohu potkat a napomohla mi k jejich řešení.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. ANISOVÁ, G. *Vzdělávání ošetrovatelství ve vybraných zemích Evropské unie: Projekt Mobility VETPRO* [online]. 2015. Střední zdravotnická škola Praha [cit. 2022-02-02]. ISBN 978-80-260-5253-1. Dostupné z: https://www.szs-ruska.cz/files/pages/37/files/sbornik_mobility_leonardo.pdf
2. BENDOVIÁ, A. Třídni učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace* [online]. 2016, 26(2) [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/5457>
3. BURDOVIÁ, E. a kol. *Začínající učitel* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019 [cit. 2022-01-26]. ISBN 978-80-7578-012-6. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
4. ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. §3 *Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka*. 2004. [online]. [cit. 2022-02-03]. Dostupné z: https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004
5. DOSTÁL, J. 2011. *Školní informační systémy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-802-4427-843.
6. ERGUNAY, O. a O. C. ADIGUZEL. The First Year in Teaching: Changes in Beginning Teachers' Visions and Their Challenges. *Qualitative Research in Education*. [online]. 2019, 8(3), 276-314 [cit. 2022-01-28]. ISSN 2014-6418. Dostupné z: doi:10.17583/qre.2019.4016
7. GOO K. S. The skills Americans say kids need to succeed in life. *Pew Research Center* [online]. 2015 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/02/19/skills-for-success/>

8. GURKOVÁ, E. a R. ZELENÍKOVÁ. 2017. *Klinické prostředí v přípravě sester: organizace, strategie, hodnocení*. Praha: Grada Publishing. 128 s. ISBN 978-80-271-0583-0.
9. HANUŠOVÁ, S., a kol. 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1015>
10. HEKELOVÁ, Z. 2012. *Manažerské znalosti a dovednosti pro sestry*. Praha: Grada. Sestra (Grada). ISBN 978-80-247-4032-4.
11. HORKÁ, H. a V. RODOVÁ. Pokračování rozhovoru s Vladimírou Spilkovou: tentokrát o proměnách učitelské profese a přípravy na ni. *Komenský* [online]. 2019, 143(4) [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/1908-komensky-rozhovor-s-vladkou-spilkovou.pdf>
12. JANÍK, T., a kol. Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika* [online]. 2017, 67(1) [cit. 2022-01-30]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [doi:10.14712/23362189.2017.433](https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433)
13. JETHA, F., G. BOSCHMA a M. CLAUSON. Professional Development Needs of Novice Nursing Clinical Teachers: A Rapid Evidence Assessment. *International Journal of Nursing Education Scholarship* [online]. 2016, 13(1), 1-10 [cit. 2022-02-10]. ISSN 2194-5772. Dostupné z: [doi:10.1515/ijnes-2015-0031](https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0031)
14. JUKLOVÁ, K. 2013. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
15. KALHOUS, Z., a F. HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika XLVI*, 1996, č. 3, s. 245 – 255 [2019-04-03]. ISSN 3330 – 3815. Dostupné také z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2977&lang=cs>

16. KOZIKOGLU, I. a N. SENEMOGLU. Predictors of the challenges faced by beginning teachers: Pre-service teacher education competency and professional commitment. *Research in Pedagogy* [online]. 2021, 11(1), 1-16 [cit. 2021-12-17]. ISSN 2217-7337. Dostupné z: doi:10.5937/IstrPed2101001K
17. KYRIACOU, CH. 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* [online]. Vyd. 4. Praha: Portál [cit. 2022-03-21]. ISBN 978-80-262-0052-9.
18. MAREČKOVÁ, J. a kol., 2015. EBHC – Zdravotnictví založené na vědeckých důkazech. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4781-0 (e-kniha).
19. MEER, S. H. *Top 9 Characteristics and Qualities of a Good Teacher*. Owlcation [online]. 2018 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://owlcation.com/academia/Characteristics-Of-A-Good-Teacher>
20. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti* [online], 2018. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2018/09/msmt-pracovni-doba-pedagogickych.html>
21. MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějíciho učitele*. [online], 2019. [cit. 2022-02-02]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>
22. MÜNICH, D. a V. SMOLKA. Platy učitelů v roce 2019: Blýská se na lepší časy?. *Idea Cergeei: Projekt národohospodářského ústavu* [online]. 2020 [cit. 2022-02-03]. ISSN 978-80-7344-527-0. Dostupné z: https://idea.cergeei.cz/files/IDEA_Studie_3_2020_Platy_ucitelu/files/extfile/IDEA_Studie_3_2020_Platy_ucitelu.pdf

23. MÜNICH, D. a J. STRAKA. Být či nebýt učitelem: platy českých učitelů pohledem nákladů ušlých příležitostí a širší souvislosti. *Idea Cergeei: Projekt národohospodářského ústavu* [online]. 2012, Národohospodářský ústav AVČR (krátká studie 5) [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: https://idea.cerge-ei.cz/documents/kratka_studie_2012_05.pdf
24. OECD: *Education Indicators in Focus*. Ženy tvoří více než dvě třetiny učitelů a jejich podíl ve vzdělávání dále roste. [online]. 2017, [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: <https://socialnipolitika.eu/2017/03/oecd-rozdily-mezimuži-a-zenami-v-ucitelskem-povolani-focus-c-79/>
25. PÍŠOVÁ, M, a kol. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika* [online]. 2016, 66(4) [cit. 2022-01-30]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.353
26. PÍŠOVÁ, M, a kol. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
27. PLEVOVÁ, I. a kol. 2012. *Management v ošetrovatelství*. Praha: Grada Publishing, a. s., 304 s. ISBN 978-80-247-3871-0.
28. POPELÁŘOVÁ, M. Co bychom si přáli vědět, než jsme se postavili za katedru. *Perpetuum: Vzdělávání bez hranic* [online]. 2019, [cit. 2022-01-30]. Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2019/07/co-bychom-si-prali-vedet-nez-jsme-se-postavili-za-katedru/>
29. PODLAHOVÁ, L. a A. JŮVOVÁ, 2012. *Učitel sekundární školy I* [online]. Brno: Paido [cit. 2022-02-02]. ISBN 978-80-7315-234-5.
30. PODLAHOVÁ, L. 2012. *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada.
31. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník* [online]. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál [cit. 2022-03-21]. ISBN 978-80-262-0403-9.

32. SÁENZ-LÓPEZ. Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal* [online]. 2011, (1), 1-9 [cit. 2022-01-30]. ISSN 1875399X. Dostupné z: doi:10.2174/1875399X01104010001.
33. SPILKOVÁ, V. Přístupy k výuce pedagogiky v kontextu měnících se paradigmat v učitelském vzdělávání. *Pedagogika: Teoretická studie* [online]. 2019, 69(3), s. 269–291 [cit. 2022-03-21]. Dostupné z: file:///C:/Users/jakub/Downloads/1600-Text%20%C4%8DI%C3%A1nku-8016-1-10-20191208.pdf
34. SPILKOVÁ, V, a kol. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Pedagogická fakulta UK. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
35. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2010. *Psychologické aspekty v práci učitele*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 118 s. ISBN 978-80-7368-913-1.
36. VALENČIČ ZULJAN, M. a B. MARENTIČ POŽARNIK. Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education* [online]. 2014, 49(2), 192-205 [cit. 2022-01-31]. ISSN 01418211. Dostupné z: doi:10.1111/ejed.12080.
37. VAŠUTOVÁ, J. 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2., přeprac. vyd.). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta
38. VÍTEČKOVÁ, M. 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.
39. Vysokeskoly.com. *Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy:(N0114A300028). Najdi si svou školu* [online]. 2021 [cit. 2021-12-17]. Dostupné z: <https://www.vysokeskoly.com/obor/51777>
40. WICHOVÁ, J. Učitelé vydělávají skoro o 60 % víc než v roce 2015. *Statistika&My* [online]. 2021, [cit. 2022-02-03]. Dostupné z:

<https://www.statistikaamy.cz/2021/09/23/ucitele-vydelavaji-skoro-o-60-procent-vic-nez-v-roce-2015>

41. ZAFRIR, H. a S. NISSIM. Evaluation in Clinical Practice Using an Innovative Model for Clinical Teachers. *Journal of Nursing Education* [online]. 2011, 50(3), 167-171 [cit. 2022-02-13]. ISSN 0148-4834. Dostupné z: doi:10.3928/01484834-20101130-04.
42. ZÁLESKÁ, K, a kol. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace* [online].2019, 29(2) [cit. 2022-02-14]. Dostupné z: file:///C:/Users/Admin/Downloads/12383-Text%20%C4%8Dl%C3%A1nku-23768-1-10-20190820.pdf
43. ZIELENIECOVÁ, P. 2012. *Úskalí v práci začínajícího učitele*. Doplnkový text k předmětu Pedagogika.Praha: Univerzita Karlova Dostupné z: https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Zacinajici%20ucitel.pdf

SEZNAM ZKRATEK

apod. – a podobně

ARO – Anesteziologické a resuscitační oddělení

atd. – a tak dále

et al. – a další

cit. – citace

např. – například

JIP – Jednotka intenzivní péče

kol. – kolektiv

MŠ – mateřská škola

MŠMT – Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

OECD – Organization for Economic Cooperation and Development

OŠE – Ošetřovatelství

ORL – Otorhinolaryngologie

REA – Rapid Evidence Posouzení

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

TALIS – Teaching and learning international survey

tzv. – takzvaně

R – respondent

reg. č. – registrační číslo

SZŠ – Střední zdravotnická škola

SŠ – střední škola

vs. – versus

ZŠ – základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1. Rešeršní otázka v českém jazyce	30
Tabulka 2. Rešeršní otázka v anglickém jazyce	31
Tabulka 3. Postup při vyhodnocování získaných zdrojů I.	32
Tabulka 4. Charakteristika odborných učitelů na SZŠ	34
Tabulka 5. Vstup do praxe	36
Tabulka 6. Sociální oblast.....	36
Tabulka 7. Organizační oblast	36
Tabulka 8. Náročnost výuky odborného učitele	37
Tabulka 9. Profese učitel	37
Tabulka 10. Oblasti, kategorie a podkategorie A + B	38
Tabulka 11. Vstup do praxe	41
Tabulka 12. Vstup do praxe, kategorie: Vysokoškolská připravenost	42
Tabulka 13. Vysokoškolská připravenost – Podkategorie: Připravenost	43
Tabulka 14. Vysokoškolská připravenost – Podkategorie: Nepřipravenost	44
Tabulka 15. Vstup do praxe, kategorie: První pedagogické pracoviště.....	46
Tabulka 16. První pedagogické pracoviště, podkategorie: Setrvání.....	46
Tabulka 17. První pedagogické pracoviště, podkategorie: Odchod	48
Tabulka 18. Sociální oblast.....	49
Tabulka 19. Sociální oblast, kategorie: Přijetí ošetřovatelským týmem.....	52
Tabulka 20. Sociální oblast, kategorie: Přijetí učitele žáky	55
Tabulka 21. Sociální oblast, kategorie: Přidělení uvádějícího učitele	58
Tabulka 22. Organizační oblast	60
Tabulka 23. Organizační oblast, kategorie: Přidělená funkce	61
Tabulka 24. Organizační oblast, kategorie: Administrativní práce	62
Tabulka 25. Organizační oblast, kategorie: Klasifikace	64
Tabulka 26. Organizační oblast, kategorie: Problémy nad rámec výuky	68
Tabulka 27. Organizační oblast, kategorie: Materiální a technické vybavení.....	69
Tabulka 28. Oblast náročnosti výuky odborného učitele	71
Tabulka 29. Oblast výuky odborného učitele, kategorie: Teoretická výuka	72
Tabulka 30. Náročnost výuky odborného učitele, kategorie: Praktická výuka	74
Tabulka 31. Náročnost výuky odborného učitele, kategorie: Teoretická vs. praktická výuka	76
Tabulka 32. Profese učitele.....	78
Tabulka 33. Profese učitele, kategorie: Očekávání.....	79
Tabulka 34. Profese učitele, kategorie: Zklamání	81
Tabulka 35. Profese učitele, kategorie: Finanční ohodnocení	82
Tabulka 36. Profese učitele, kategorie: Motivace.....	84
Tabulka 37. Vyhledávací kritéria rešerše výzkumné části práce a k Diskuzi.....	85
Tabulka 38. Postup při vyhodnocování získaných zdrojů II.	86

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1. Programy uvádění do praxe v Evropě (Janík a kol., 2017).....	21
Obrázek 2. Oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc (MŠMT, 2019).....	25

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1. Informovaný souhlas

PŘÍLOHY

Příloha 1. Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

v souladu se zásadami etiky výzkumu¹ se na vás obracím se žádostí o spolupráci na výzkumném projektu, která se nachází v mé diplomové práci s názvem: ***Identifikace problémů začínajícího učitele na Střední zdravotnické škole.***

Vaše odpovědi budou anonymizovány. Nikdo se tedy o vaši identitu nedozví a vše bude zcela anonymní². Účast ve výzkumu je zcela dobrovolná a v průběhu našeho rozhovoru můžete kdykoliv svobodně odmítnout či odstoupit.

Cílem mé diplomové práce je identifikovat problémy začínajícího učitele na Střední zdravotnické škole. Výzkum bude probíhat formou rozhovoru, bez přítomnosti další osoby a bude nahráván. Na začátku rozhovoru seznámím respondenty se základními oblastmi, na které v rozhovoru navážeme. Předpokládaná délka rozhovoru je cca 60 minut.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mne informovala o podstatě výzkumu a seznámila mne s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou použity jen pro účely výzkumu a že výsledky výzkumu mohou být anonymně publikovány.

Měl/a jsem možnost vše si řádně zvážit, a to v klidu a v dostatečně poskytnutém čase. Měl/a jsem možnost se zeptat na vše, co jsem považoval/a za pro mne podstatné a potřebné vědět. Na tyto mé dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď. Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na projektu odstoupit, a to i bez udání důvodu.

Prohlašuji tedy, že SOUHLASÍM S ÚČASTÍ VE VÝŠE UVEDENÉ STUDII.

¹Sbírka mezinárodních smluv Sb. M. s. 96/2001 a 97/2001, Směrnice děkana PdF UP č. 3/2015- Statut Etické komise PdF UP v Olomouci pro oblast výzkumné činnosti

²Údaje budou zpracovány dle Zákona 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží moje osoba a druhý řešitel projektu.

.....

jméno, příjmení a podpis studentky:

v _____ dne: _____

.....

jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu:

v _____ dne: _____

V případě jakýchkoliv dalších dotazů ke studii mne můžete kontaktovat:

Bc. Žaneta Vavrečková

e-mail: *(anonymizováno)*

telefon: *(anonymizováno)*

studentka Univerzity Palackého v Olomouci

studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy

ročník: druhý, kombinovaná forma studia