

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ ANTROPOLOGIE

Zkušenostní učení a jeho reflexe při projektování vzdělávání

Magisterská diplomové práce

Studijní program: Andragogika

Autor: Bc. Roman Franta

Vedoucí práce: Mgr. Filip Hlavinka, Ph.D.

Olomouc 2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou práci na téma *Zkušenostní učení a jeho reflexe při projektování vzdělávání* vypracoval samostatně a uvedl v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použil.

V Olomouci dne 31. 3. 2024

Podpis _____

Anotace:

Jméno a příjmení:	Bc. Roman Franta
Katedra:	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Studijní program:	Andragogika
Obor obhajoby práce:	andragogika, andragogika v profilaci na personální management,
Vedoucí práce:	Mgr. Filip Hlavinka, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Zkušenostní učení a jeho reflexe při projektování vzdělávání
Anotace práce:	Diplomová práce se věnuje tématu vzdělávání budoucích učitelů a jejich následnému uplatnění tohoto vzdělání v praxi pedagoga. V teoretické části jsou za využití literární rešerše shromážděny informace týkající se dané problematiky. Praktická část diplomové práce se skrze hloubkové rozhovory a kvalitativní výzkum věnuje mapování zkušenostního učení, připravenosti učitelů na výkon povolání a následně nabízí možnost využití těchto výsledků k případnému vzdělávání budoucích učitelů v teoretické přípravě.
Klíčová slova:	Vzdělávání, učitel, zkušenostní učení, kompetence, zkušenost, didaktika, komunikace, uvádějící učitel, kolegialita, připravenost
Title of Thesis:	Experiential learning and its reflection in educational design
Annotation:	The thesis is focused on the topic of education of future teachers and their further application of this education in teaching practice. In the theoretical part, information related to the issue is collected using a literature research. The practical part of the thesis, through in-depth interviews and qualitative research, is dealing with the mapping of experiential learning, teachers' readiness for the profession and then offers the possibility of using these results for the possible education of future teachers in theoretical preparation.
Keywords:	Education, teacher, experiential learning, competence, experience, didactics, communication, introducing teacher, collegiality, readiness
Názvy příloh v práci:	Seznam kódů a kategorie kódů
Počet literatury/zdrojů:	49
Rozsah práce:	49 s. (119 694 znaků s mezerami)

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část.....	7
1.1 Učitel	7
1.1.2 Kvalifikace učitele.....	7
1.1.3 Kompetence	8
1.1.4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství	10
1.1.5 Kvalita učitele	11
1.1.6 Uvádějící učitel	13
1.1.7 Začínající učitel	14
1.2 Nestátní vzdělávání učitelů	15
1.3 Informální vzdělávání	16
1.4 Zkušenostní učení.....	16
1.4.1 Motivace zkušenostního učení.....	20
1.5 Mezigenerační učení	21
1.6 Mentoring.....	21
1.7 Zkušenosti získané studiem.....	22
1.8 Pedagogická praxe	23
1.9 Pedagogické výzkumy	24
2 Výzkumná část.....	26
2.1 Metodologie.....	26
2.2 Cíl výzkumu	26
2.3 Výzkumné otázky	26
2.3.1 Kvalitativní výzkum.....	27
2.3.2 Polostrukturovaný rozhovor	27
2.4 Výběr respondentů	28
2.5 Analýza dat.....	28
2.6 Vzorek respondentů, jejich charakteristika.....	29
2.7 Interpretace polostrukturovaných rozhovorů	30
2.7.1 Hana	30
2.7.2 Petra	31
2.7.3 Sylvie	32
2.7.4 Marcela.....	33
2.7.5 Lenka	34

2.7.6 Monika	34
2.7.7 Leona	35
2.7.8 Beáta	36
2.7.9 Kamila.....	37
2.7.10 Krystína.....	38
2.8 Shrnutí výzkumných otázek.....	38
2.8.1 Hlavní výzkumná otázka: „Jak vnímají učitelé připravenost na praxi?“	38
2.8.2 Vedlejší výzkumná otázka 1: „V čem je teoretická příprava nedostatečná?“	39
2.8.3 Vedlejší výzkumná otázka 2: „V čem se projevuje nepřipravenost?“	39
2.8.4 Vedlejší výzkumná otázka 3: „Jak řeší tyto situace?“	40
2.8.5 Vedlejší výzkumná otázka 4: „Co by navrhovali, na základě své zkušenosti, aplikovat zpět do teoretické přípravy?“	40
2.9 Diskuse	41
Závěr	44
Literatura.....	46
Internetové zdroje.....	48
Příloha č. 1.....	49

Úvod

Diplomová práce se zabývá teoretickou přípravou učitelů na pedagogických fakultách a následným uplatněním nabytých znalostí v praxi. Cílem je zjistit, zdali jsou budoucí pedagogové na akademické půdě pro výkon svého povolání dobře připraveni, popřípadě výzkumem zjistit, co jim po nástupu do zaměstnání chybělo za kompetence a co by případně navrhovali, aby bylo zařazeno do výuky na vysokých školách pro lepší připravenost učitelů k výkonu povolání na základě svých zkušeností

Téma diplomové práce navazuje na předchozí bakalářskou práci Zkušenostní učení příslušníků Policie České republiky v rámci práce s fotbalovými fanoušky, které se věnovala zkušenostnímu učení policistů a tomu, zdali jsou dobře připraveni pro výkon svého povolání už během vzdělávání nebo je pro ně důležitější až informální učení, kdy své kompetence získávají od svých zkušenějších kolegů či samotným výkonem povolání. Právě tento dřívější výzkum potvrdil, že je pro ně zkušenostní učení tím, co je připraví nejlépe. Na základě výsledků výzkumu jsme se rozhodli pro téma této diplomové práce, tedy aplikaci zkušeností zpět do teoretické přípravy, tentokrát však u povolání učitelů. Bude nás zajímat, co by sami učitelé doporučovali zařadit do výuky na pedagogických fakultách pro jejich lepší výkon po nástupu do třídy před žáky, popřípadě šetřením zjistit, že jsou učitelé svým studiem dobře připraveni a po nástupu do škol vše zvládali bez problémů a změny v praktické výuce nevidí jako nutné.

Výsledky výzkumu mají za cíl definovat možné změny a doplnění kurikula v rámci vzdělávání budoucích učitelů. Vidíme to jako možnost, kdy pedagogická teorie může využít andragogické zkušenosti.

V teoretické části diplomové práce se budeme věnovat nejdříve profesi učitele, kde budou popsány předpoklady pro výkon tohoto povolání, role tzv. uvádějícího učitele, část práce nastíní také některé nestátní vzdělávání budoucích učitelů. Následně se v teoretické části budeme věnovat problematice zkušenostního učení a relevantním pedagogickým výzkumům.

V praktické části budeme zjišťovat, jak byli učitelé připraveni pro výkon svého povolání. Pro potřeby výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum a jako metoda byly vybrány polostrukturované rozhovory. Rozhovory probíhaly s deseti absolventkami různých pedagogických fakult v rámci České republiky, kdy byly tyto rozhovory následně analyzovány otevřeným kódováním a rozřazením kódů do kategorií. Po analýze bude provedena interpretace zjištění a následnou diskusí porovnání s teorií.

1 Teoretická část

Teoretická část diplomové práce se věnuje vzdělávání dospělých, a to vzdělávání učitelů. Charakterizuje vzdělávání učitelů, věnuje se napřed definicím profese učitele, definuje jeho kvalifikaci, věnuje se kvalitám učitele, jeho kompetencím a dále pokračuje teoretická část v oblasti zkušenostního učení. Popisuje zkušenostní učení a jeho formy v profesi učitele a také je v teoretické části věnován prostor pedagogickým výzkumům, které se věnují práci učitele a tématům, kterým se věnuje tato diplomová práce.

1.1 UČITEL

Termín učitel můžeme aplikovat na všechny pracovníky ve školním prostředí v rámci vzdělávacích procesů bez ohledu na to, v jakém stupeň vzdělávání a druhu školství (mateřské, základní, střední, vysoké, ...) se pohybují. Pojem učitel, který se v našem prostředí používá, je mužského gramatického rodu, i když většina učitelů jsou paradoxně ženy. To však nemá vůbec nic společného s diskriminací vzhledem k pohlaví učitelů (Průcha, 2009, s. 173).

Pedagogický slovník učitele definuje jako osobu podněcující a řídicí učení jiných osob, a k tomu doplňuje, že takový profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník vykonávající učitelské povolání by se měl zároveň podílet na vytváření klima třídy, organizovat a koordinovat činnost žáků, řídit a hodnotit proces učení a jeho výsledky (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

Z pohledu andragogického můžeme definovat učitele jako subjekt vzdělávacího procesu – jako vzdělavatele (Průcha, 2014, s. 32).

„Učitel je klíčovou postavou v procesu učení a vzdělávání,“ – definuje Calderon (1998, s. 72). Následně Calderon zmiňuje, co by správný učitel měl mít jako facilitátor učení. Měl by umět zvládnout učivo, využít metody a techniky učení, obsáhnout psychologii učení a vzdělávání. Má mu být blízké médium výuky a zvládnutí komunikace, plánování hodin a organizace předmětů, řízení ve třídě a cíl vzdělávání společnosti (Calderon, 1998, s. 72-73).

Vašutová ve své knize přisuzuje učitelům zodpovědnost vůči společnosti za vzdělanost, za přípravu mladé generace pro život a jejich budoucí povolání. Dobrý učitel by podle ní měl na sobě neustále pracovat, zdokonalovat se, přemýšlet o své práci (Vašutová, 2007, s. 7).

Učitele neboli pedagoga definuje také § 3 zákona číslo 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Pedagogem může být dle jeho znění jen ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokazuje znalost českého jazyka (Regionální školství, 2005, s. 477-478).

1.1.2 Kvalifikace učitele

V ČR dělíme vzdělávání podle institucí na primární, sekundární a terciární, kdy primárním vzděláváním je myšleno vzdělávání na základních školách, sekundárním středoškolské vzdělávání a terciárním výuka na vysokých školách. (Šafránková, 2019, s. 38) Tato diplomová práce a její výzkum je orientována na učitele prvních dvou zmiňovaných stupňů – primárního a sekundárního vzdělávání.

Legislativa určuje nutné vzdělání, které zájemce opravňuje k vykonání profese učitele, pedagoga. V současné době (Regionální školství, 2005, s. 479–483) je stanoveno, že profese učitele vyžaduje pro působení na primární i sekundární instituci vzdělávání ukončené vysokoškolské studium, a to v magisterském akreditovaném studijním programu pro daný stupeň výuky, popřípadě specializovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd. Učitel prvního stupně musí mít odbornou kvalifikaci získanou v magisterském akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřeny na přípravu učitelů prvního stupně, popřípadě speciální pedagogiku pro učitele. Učitel druhého stupně primárního vzdělávání musí být taktéž vysokoškolsky vzdělaný v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti věd zaměřených na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhé stupně, popřípadě studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu.

Akreditaci instituce či studijního programu pro účely zákona uděluje na základě žádosti fyzické nebo právnické osoby Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Jak bylo zmíněno výše, dalším předpokladem pro profesi učitele je splnění povinnosti bezúhonnosti, což ve znění zákona o pedagogických pracovnících, zákon číslo 563/2004 Sb., znamená, že osoba ucházející se o pozici učitele nesmí být trestána za úmyslný trestný čin nebo nedbalostní trestný čin v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka (§ 29a tohoto zákona).

1.1.3 Kompetence

Absolvent vysokoškolského studia by měl mít určité kompetence a způsobilost k výkonu učitelské profese, které získá skladbou předmětů a studijních disciplín ve studijních programech. Tyto kompetence korespondují s deklarovanými požadavky na profil absolventa (Vašutová in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 53–54):

- *Kompetence předmětová/oborová* – absolvent má osvojeny systematické znalosti z aprobačního oboru, v rozsahu odpovídajícím potřebám pro ZŠ, SŠ, je schopen transformovat vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, integrovat mezioborové poznatky, umí vyhledávat a zpracovávat informace, transformovat metodologii poznání do způsobů myšlení žáků. Studijní disciplíny: aprobační obory, obecná didaktika, oborové didaktiky, pedagogická psychologie, informatika.
- *Kompetence didaktická a psychodidaktická* – absolvent ovládá strategie učení a vyučování ve spojení se znalostí psychologických a sociálních aspektů, využívá dobře vyučovací prostředky, zvládá nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnotem, zná vzdělávací program a dovede se na něm podílet, na jeho tvoření, umí využívat informační a komunikační technologie, které slouží pro učení žáků. Studijní disciplíny: obecná didaktika, oborové didaktiky, vývojová a pedagogická psychologie, řízená pedagogická praxe.
- *Kompetence pedagogická* – absolvent se dovede orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání znalostmi, které získal ve vzdělávacích soustavách, ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních, multikulturních aspektů, je schopen

podporovat individuality žáků, má znalosti o právech dítěte a respektuje je při své učitelské práci. Studijní disciplíny: pedagogika, psychologie, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.

- *Kompetence diagnostická a intervenční* – absolvent dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, dovede pracovat jak se žáky nadanými, tak také s těmi se specifickými poruchami v učení, je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, zná možnosti, jak je napravit či jak jim předcházet, umí řešit výchovné problémy a zvládá kázeň ve třídě. Studijní disciplíny: pedagogická diagnostika, psychologie vývojová, biologie dětí a mládeže, patopsychologie, speciální pedagogika.
- *Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní* – absolvent ovládá prostředky socializace žáků a utváření příznivého pracovního prostředí ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování a použít prostředky, které by měly tomuto předejít a napravit, ovládá prostředky pedagogické komunikace a efektivní způsoby komunikace a spolupráce dokáže uplatnit i s rodiči. Studijní disciplíny: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.
- *Kompetence manažerská a normativní* – absolvent má znalost o zákonech a normách, které mají souvislost s jeho profesí, orientuje se ve vzdělávací politice, ovládá administrativu, dovede organizovat práci žáků a řídit jejich vzdělávání, zvládá organizaci mimovýukových aktivit, je schopen vytvářet projekty a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy. Studijní disciplíny: školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk, řízená pedagogická praxe.
- *Kompetence osobnostně a profesně kultivující* – absolvent má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků, je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků ve své pedagogické práci, je reprezentantem své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace. Studijní disciplíny: filozofie výchovy, etika, společenskovední disciplíny, aprobační obory, řízená pedagogická praxe.

Vašutová, autorka tohoto profesního standardu, vycházela z konceptu čtyř komponent – intence, interakce, improvizace, intervence – které charakterizují profesní činnosti pedagoga, kdy má absolvent možnost na tyto kompetence dosáhnout během přípravy na profesi učitele, kdy jsou kompetence skladbou studijních disciplín (Vašutová in Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 55). Současně však dále zmiňuje, že se ozývá volání od nastupujících učitelů po větším zastoupení praktické výuky a získání dovedností použitelných v práci učitele během negraduální přípravy.

1.1.4 Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) si uvědomuje důležitost kvality absolventa pedagogické fakulty pro budoucí výkon povolání učitele, a tak vytvořilo Rámec profesních kompetencí, kterým je možné vytvořit představovanou formu absolventa či absolventky. Rámec by měl představovat určitou společnou „zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v ČR.“ MŠMT si uvědomilo, že neexistoval jasný popis těchto kompetencí, které by měli mít absolventi studijních programů vedoucích k učitelství. Role učitele je společensky komplexní rolí, na kterou jsou kladeny vysoké nároky, a s tím stoupá význam studijních programů. Předpokládaný Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství má „sloužit ke zkvalitňování učitelů a učitelek na fakultách připravujících učitele a učitelky“ a tento Rámec by měl pomoci k profesionalizaci tohoto povolání (MŠMT, 2023). MŠMT dále dodává, že Rámec je určen primárně pro absolventy, není profilem učitele, učitelky. Rámec by měl také sloužit uvádějším učitelům při podpoře svých začínajících kolegů a je sestaven tak, aby byl nápomocen při přípravě absolventů bez rozdílu oboru, zaměření nebo stupně.

Profesní kompetence, které jsou v Rámci zmiňovány, by měly mít za výsledek absolventa či absolventku, který/která:

- rozumí vyučovaným oborům, dále se v nich rozvíjí a zprostředkovává je žákům a žákyním podle jejich vzdělávacích potřeb
- poznává žáky a žákyně a jejich vzdělávací potřeby a nastavuje s ohledem na ně cíle výuky
- vede výuku tak, aby umožňovala každému žákovi i žákyni naplňovat jeho či její potenciál bez ohledu na sociální postavení nebo nezáhodnění a maximálně rozvíjet jeho či její klíčové kompetence a gramotnost
- podporuje u žáků a žákyň motivaci k učení a reaguje na jejich potřeby
- vytváří bezpečné prostředí pro učení a vede žáky a žákyně k chování podporujícímu učení, ke spolupráci a vzájemnému respektu
- vhodně pracuje s digitálním i fyzickým prostředím pro učení
- hodnotí na základě kritérií a převážně formativně, to zejména znamená, že poskytuje a přijímá zpětnou vazbu a vede k tomu také žáky a žákyně
- spolupracuje s kolegy a kolegyněmi na výuce a podpoře konkrétních žáků a žákyň a komunikuje s rodiči v zájmu jejich dětí
- reflektuje svou výuku na základě důkazů o učení žáků a žákyň
- s oporou o reflexi výuky utváří své sebepojetí v roli učitele či učitelky a řídí svůj další profesní rozvoj
- odpovědně pracuje s informacemi a s digitálními nástroji, vede žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jedná v souladu s profesní etikou
- pečuje o své zdraví a psychohygienu (MŠMT, 2023)

Kompetenční rámec je tvořen 18 kompetencemi, které jsou rozděleny do 6 oblastí (MŠMT, 2023).

1. Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním
 - Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.
 - Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.
2. Plánování, vedení a reflexe výuky
 - Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.
 - Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.
 - Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.
 - Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.
 - Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.
3. Prostředí pro učení
 - Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.
 - Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.
 - Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.
4. Zpětná vazba a hodnocení
 - Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.
 - Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.
 - Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.
5. Profesní spolupráce
 - Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a společného profesního růstu.
 - Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.
6. Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví
 - Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele a na svém profesním rozvoji.
 - Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednáním v souladu s profesní etikou.
 - Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

1.1.5 Kvalita učitele

Kvalita učitele je jedním z rozhodujících faktorů, který ovlivňuje celkovou kvalitu škol, kvalitu vyučování, výsledků studentů a žáků (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 138). Spilková k tomu dále uvádí, že kvalita vzdělávání je jedním z klíčových cílů vzdělávací politiky ve většině vyspělých zemí (Spilková, Tomková, 2010, s. 7), a k tomu doplňuje, že některé výzkumy potvrzují větší vliv kvality učitele na vzdělávací výsledky než kvalita kurikula či vybavení a materiální podmínky školy (s. 21).

Pro zajímavost si uveďme jeden příklad ze zahraničí, a to ze severského Finska. Finsko patří, podle testování PISA k těm nejúspěšnějším, co se týká vzdělávacího systému (Bačová,

2019). Zároveň k tomuto zjištění ještě Bačová doplňuje skutečnost, že uvedená úspěšnost může mít souvislost s faktem, že je ve Finsku povolání učitele řazeno mezi vážené jedince společnosti, což ovlivňuje všechny subjekty vzdělávání. Ve Finsku zavedli tzv. cvičné školy, institut, který má každá fakulta ve Finsku, jež poskytuje vzdělávání učitelů. Tyto cvičné školy vyučují na základě standardních školních kurikul a jejich úkolem je poskytnout možnosti pro praktický výcvik studentů učitelství. Cvičné školy mají v severské zemi dlouholetou tradici a většina studentů fakult jimi projde. Školy poskytují všestranný vhled do běžné praxe fungování škol. Nabízejí širší repertoár praxe než pedagogické fakulty. Studenti jsou vedeni zkušenými mentory s vysokou profesní kompetencí. Vedle cvičných škol se ve Finsku klade velký význam rovněž na praxi během studií, kdy u budoucích učitelů primárních škol je praxi věnováno 15 % z rozsahu studia a u budoucích učitelů sekundárních škol dokonce až 30 % z rozsahu výuky (Průcha, Kansanen, 2015, s. 92).

Ke kvalitě učitele se vyjadřuje také Kyriacou, jenž ve své knize *Klíčové dovednosti učitele* uvádí základní pedagogické dovednosti učitele, které by měly přispět k úspěšnému vyučování a definuje je:

- Plánování a příprava – volba cílových dovedností, které by žáci měli po hodině zvládnout, dovednost volit nejlepší způsoby pro dosažení cílů.
- Realizace vyučovací hodiny – dovednost zapojit žáky do hodiny
- Řízení vyučovací jednotky – dovednost, kdy učitel řídí a vede vyučovací hodinu takovým způsobem, že udrží pozornost žáků a vyvolá aktivní přístup ve výuce.
- Klima třídy – dovednost k vytvoření kladných postojů žáků k vyučování a jejich motivace k aktivní účasti.
- Kázeň – dovednost potřebná k udržení pořádku, řešení nežádoucího chování žáků.
- Hodnocení prospěchu žáků – dovednost umět vyhodnotit výsledky žáků, s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka, a také zaznamenávat výsledky a formulovat je do zpráv o dosažených výsledcích.
- Reflexe vlastní práce a evaluace – dovednost vyhodnotit svou práci s cílem budoucího zlepšování.

K tomu ještě dodává, že všech sedm dovedností spolu souvisí a navzájem se ovlivňují, takže každá dovednost může zlepšit dovednost jinou (Kyriacou, 2008, s. 23).

Koncem roku 2022 byl na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci úspěšně ukončen projekt WAVE-IT (Working Academics Value Excellence for International Teachers). Tento projekt nám může posloužit jako konkrétní příklad mezinárodní spolupráce za účelem zlepšení dovedností učitelů.

Projekt WAVE-IT byl zaměřen na rozvoj dovedností učitelů základních a středních škol a studentů učitelství v kontextu požadavků 21. století. Byly v rámci něj definovány čtyři základní dovednosti: kritické myšlení, komunikace, spolupráce a kreativita. Smyslem projektu bylo připravit žáky a studenty na uplatnění ve společnosti a na dynamickém trhu práce spojené se vzděláváním. Učitel pro 21. století by se podle organizace UNICEF měl během učení s každým žákem individuálně spojit a všechna rozhodnutí týkající se toho, co se vyučuje

a jakým způsobem, učiňovat v součinnosti s ním během vyučovacího procesu. Podle Stálé konference asociací ve vzdělávání má být učitel průvodcem na cestě ke vzdělání, být zodpovědný za vytváření vhodných podmínek, stimulů či klimatu třídy. Žákovi by měl poskytnout zpětnou vazbu nápomocnou učení a rozvoji osobnosti (Jůvová, Duda, de Vos, 2023, s. 5-6, 17).

Píšová ve své knize zmiňuje etapy profesní dráhy pedagogů, kdy tu první definuje jako období, v němž dochází u začínajících učitelů k „*postupnému vcházení*“ do tohoto povolání. Tato část učitelské profese by měla být jednou z nejdůležitějších, která tvoří velmi důležitou roli, co se týká dalšího směřování učitelů i jejich ztotožnění se s profesí pedagoga. V této fázi učitelské kariéry by mělo docházet k profesní socializaci začínajících učitelů, a to jak z hlediska socializace ke společnosti obecně, tak z hlediska socializace sebe samotného. V dalších etapách kariéry pak má učitel řešit nové výzvy, získávat nové zkušenosti (nejen přímo vzdělávací), a tím rozšiřovat svou odbornost (Hanušová, Píšová, Kohoutek, 2017, s. 20).

Fullerová a Bown (in Hanušová, Píšová, Kohoutek, 2017, s. 21) tuto problematiku stávání se učitelem definují třemi fázemi, které bychom mohli nazvat zkušenostním učením. První fáze je pojmenována jako *survival stage* – de facto fáze „přežití“ začínajícího učitele, kdy je on sám sobě problémem. Druhé období je pojmenováno jako *mastery stage* – v této fázi je již učitel schopný soustředění nejen na sebe, ale je také schopen pracovat didakticky. Třetí fází je *routine stage*, během níž již učitel organizuje hodiny s rutinou a není z jeho strany nutné zvýšené úsilí, tudíž se mu otevírá prostor pro řešení jiných problémů a obtíží, například žáků.

1.1.6 Uvádějící učitel

Uvádějící učitel by měl být určitým „přechodem“ mezi dveřmi fakulty a dveřmi školy a novému nastupujícímu učiteli by měl pomáhat zvládnout jeho první kroky.

Jako uvádějící učitel bývá označován zkušený učitel, jehož cílem je pomoci začínajícímu kolegovi v období nástupu do výkonu profese. Pomoc je zaměřena nejen na zvládnutí výuky, ale také na seznamování s legislativou, administrativou, fungováním školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334).

V učitelství se pro pozici uvádějícího učitele užívá i další pojem, a to mentoring, kdy se jedná o dlouhodobý intencionální situovaný proces podpory, kterou poskytuje na pracovišti zkušenější kolega s cílem profesního rozvoje začínajícího učitele (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46). K uvádějícímu učiteli se obrací i Podlahová ve své knize *První kroky učitele*, kdy doporučuje novým nastupujícím učitelům v případě, že jim není uvádějící učitel přidělen či doporučen, aby se nebáli o pomoc zkušenější kolegy požádat. Uvádějícím učitelem by měl být podle Podlahové člověk, který dokáže pomoci začátečníkovi nejen odborně, ale zároveň ho podpořit i psychicky. Činnost uvádějícího učitele někdy může být jen formální, avšak existují i případy, kdy tento zkušenější kolega ovlivní učitele-záčátečníka na celý jeho profesní život (Podlahová, 2004, s. 30-31).

O důležitosti uvádějícího učitele svědčí kroky MŠMT, které předložilo návrh novelizace zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Novela zákona navazuje na programové prohlášení vlády, které zmiňuje záměr posílit postavení ředitele školy jako

manažera a podpořit začínající učitele. Právě snaha ukotvit uvádějího učitele zákonem (konkrétně § 24b zákona číslo 563/2004 Sb.) potvrzuje uvědomění si jeho důležitosti pro nově nastupující pedagogy. V tomto zákoně se můžeme dočíst, že uvádějí učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací. Novela zákona prošla připomínkovým řízením a 25. 8. 2022 byla předložena Poslanecké sněmovně. Účinnost novely by měla vejít v platnost 1. 9. 2023. Institut uvádějího učitele byl následně schválen, a to s účinností od 1. 1. 2024, § 24a a § 24b zákona číslo 563/2004 Sb., kde je uvedena adaptační doba začínajícího učitele, a to na dobu dvou let, po kterou mu právnická osoba vykonávající činnost školy určí uvádějího učitele (Zákon 563/2004 Sb., 2024).

1.1.7 Začínající učitel

Jako začínajícího lze označit takového učitele, který se nachází ve svém prvním školním roce pedagogického působení. V tuto dobu získává potřebný vhled do celkového chodu školy, získává přehled o své učitelské praxi a osvojuje si didaktické dovednosti. První rok začínajícího učitele je rokem konfrontace představ a ideálů, které nabyt studiem a přípravou na svou profesi, se skutečným výkonem, mnohdy tvrdou skutečností, konfrontace mezi teorií a praxí (Šimoník, 1994, s. 9). Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, avšak bez potřebné pedagogické zkušenosti – tak definuje začínajícího učitele Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) a k tomu doplňuje, že časové období „začínajícího učitele“ nelze přesně vymezit, záleží na typu školy, aprobaci, individualitě učitele. Vykonávat své povinnosti v plné šíři, seznamovat se s činnostmi, na které nebyl připravován, výuka předmětů, na které nemá aprobaci, možné problémy s dojížděním, ubytováním, to vše mohou být problémy začínajícího učitele.

„Mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy.“ Těmito slovy popisuje začínajícího učitele Podlahová (2004, s. 14). Jako specifikum začínajícího učitele dále uvádí, že jeho úspěch či neúspěch předznamená jeho další profesní či kariérní vývoj. Od začátku proto musí převzít všechny diferencované úkoly, které pramení z jeho práce. Nemůže dělat jen některé úkony (Podlahová, 2004, s. 15).

V předchozích částech jsme si uvedli jeden příklad ve vztahu k vzdělávání učitelů v zahraničí – z Finska. Vraťme se k této zemi ještě jednou a přibližme si fakt, že k podpoře začínajících učitelů ve Finsku vytvořili rovněž model skupinového mentorování. Jedná se o způsob mentorování, v rámci něž začínající učitelé diskutují nad problémy se svými zkušenějšími kolegy, a učí se tak navzájem. Jedná se o skupiny v počtu 4–10 pedagogů a scházejí se jednou měsíčně po vyučování (Průcha, Kansanen, 2015, s. 95).

Pro začínající učitele je jejich profese společensky důležitá a smysluplná a chtějí u své práce zůstat, i když ještě nejsou zcela spokojeni s finančním ohodnocením (byť to se v posledních letech například v Česku zlepšovalo). Takový je výsledek šetření mezi začínajícími učiteli, které provedlo MŠMT ve spolupráci s Národním institutem pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik (SRYI) na konci minulého školního roku. Šetření bylo provedeno mezi 1693 učiteli, kteří jsou v praxi maximálně po dobu dvou

let (MŠMT, 2022). Dále se v tomto šetření ukázalo, že 84 % z nich hodnotí svou práci jako profesi k uplatnění svých vlastních schopností. Zároveň se během šetření vybraní pedagogové vyjadřovali k věci uvádějíciho učitele – 70 % z nich odpovědělo, že uvádějíciho učitele měli, avšak jen polovina z nich vnímala tuto spolupráci jako intenzivní. K institutu uvádějíciho učitele každý desátý uvedl, že mentora neměl, a dokonce 19 % z uvedeného počtu účastníků šetření dokonce řeklo, že uvádějíci učitel je jen formální institut.

1.2 NESTÁTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Nestátním vzděláváním v této kapitole je myšleno vzdělávání vysokoškolsky vzdělaných studentů nepedagogické fakulty, kdy tímto vzděláváním u nich dochází k rozšíření pedagogického vzdělání pro potřeby profese učitele, jde o tzv. pedagogické minimum.

Jako jeden z příkladů nestátního vzdělávání si v rámci této kapitoly uvedme neziskovou organizaci Učitel naživo. Jako příklad byl vybrán hlavně z důvodu, že nabízí velký počet hodin praxe pro budoucí učitele, a proto se lze domnívat, že by měl mít tento projekt své místo v diplomové práci, která se zabývá tématem praxe učitelů po nástupu do zaměstnání.

Projekt Učitel naživo funguje jako alternativa vzdělávání učitelů na pedagogických fakultách. Je určen pro absolventy vysokých škol, kteří by rádi učili na druhém stupni nebo na institucích sekundárního vzdělávání, nicméně nemají pedagogické vzdělání.

„Program plný praxe.“ Tak zní heslo, kterým se nezisková organizace Učitel naživo řídí. Tento akreditovaný program je určen pro absolventy vysokých škol, kteří by se rádi dali na dráhu učitele, a nabízí jim absolvování pedagogického minima, které je následně opravňuje učit na druhém stupni či na střední škole. O tom, jak velký význam Učitel naživo praxi a získávání zkušeností dává, svědčí fakt, že uchazeči o profesi učitele tráví každý týden ve škole, a to za dohledu provázejícího učitele. Zkušení praktici se zájemci o pedagogické minimum pravidelně rozebírají konkrétní situace z výuky, kombinují a probírají s nimi propojení teorie a praxe a k tomu přidávají i zkušenosti ze zahraničních škol. Jak o sobě projekt Učitel naživo píše na svých stránkách, na rozdíl od ostatních programů učitelské přípravy dává absolventům nejlepší přípravu na reálné výzvy tím, že poměr praxe je okolo 50 % (ostatní programy mívají obvykle kolem 5–10 % praxe). Nedílnou součástí Učitel naživo je také pravidelná evaluace, kterou si autoři projektu ověřují vnímání kurzu jeho účastníky. Jejich šetření probíhá nejen mezi absolventy programu budoucích učitelů, ale také mezi žáky, kteří jsou absolventy programu Učitel naživo vzděláváni. Data ukazují, že většina absolventů (75 %) po ukončení programu začne v učitelské profesi skutečně působit. Z těchto 75 % absolventů pracuje 70 % na základních školách, z toho více než polovina na státních. Evaluace, která proběhla mezi žáky, které účastníci projektu Učitel naživo vyučují, dala rovněž za pravdu tomuto projektu a podporuje jeho význam, kdy jsou studenti vedeni v praxi a zkušenými kolegy. Žáci absolventů projektu Učitel naživo se učí s radostí a naplno., což je potvrzeno tím, že 80 % žáků vedených učiteli programu UNŽ (Učitel naživo) se v předmětu dle svých slov učí užitečné věci, chtějí se učit a 70 % žáků se na hodiny těší a jsou aktivní. Zajímavostí evaluace je, že z 99 dotazovaných učitelů z UNŽ naprostá většina odpověděla, že chtějí učit dlouhodoběji, více než pět let (Učitel naživo, 2022).

1.3 INFORMÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Formální vzdělávání je takové vzdělávání, které se realizuje ve vzdělávacích institucích a jeho kurikulum je legislativně vymezeno. Probíhá ve stanoveném čase a formách. Naproti tomu informální učení je celoživotní proces, při němž dochází ke vzdělávání zkušenostmi, praxí, kontakty s lidmi. Uskutečňuje se zpravidla v zaměstnání, ve volném čase, je neorganizované, nemá systém (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 79, 104).

Učitel nejprve prochází formálním učením, kdy se vzdělává a připravuje na svou profesi ve vzdělávacích institucích, kam se po ukončení formálního vzdělávání vydává na dráhu pedagoga a stává součástí vzdělávací instituce a kurikula.

Informální neboli zkušenostní vzdělávání naproti tomu probíhá u učitele nejvíce po nástupu do zaměstnání. Přibývající zkušenosti a kontakt s kolegy či svými žáky učitele formují nadále. Samozřejmě i během studií a života studenta probíhá informální vzdělávání, kdy se potkává se svými spolužáky, svými učiteli, se svým okolím, nicméně primárním, co se týká přípravy na profesi, je učení formální, zakončené předepsanými způsoby.

Co se informálního učení týká, podle Beneše tato forma učení pokrývá podle expertů až 75 % veškerého učení začínajícího pedagoga. Probíhá mimo formální vzdělávací instituce a jedná se o zpracování zkušeností, s kterými přichází učitel při výkonu své profese, při styku s ostatními kolegy, svými žáky, studenty, kdy vyhodnocuje sám tyto výstupy, své jednání. Existují země, kde dávají zkušenostnímu učení velkou váhu a pozornost, a i přesto, že toto učení probíhá mimo oficiální vzdělávací systém, lze si v těchto zemích nechat ověřit své znalosti a získat na své informální učení certifikáty (Beneš, 2014, s. 77). Beneše dále zmiňuje pozitiva informálního učení:

- Učení je spíše spojené s reálnými situacemi a problémy, vede tedy ke zvládnutí problémů a ke kompetencím. Toto učení umožňuje oproti kurzům rychlou reakci na aktuální události, otázka transferu získaných znalostí není tak vyhrčená.
- Učení vychází ze zájmů jednotlivce, a proto odpadá do značné míry problém motivace.
- Učení vede k rozvoji osobnosti, neboť je spojeno s reflexí a se zabudováním výsledků učení do vlastní biografie.

Nevýhodou informálního učení se jeví náchylnost k omylům, malá systematická atd. (Beneš, 2014, s. 78).

1.4 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ

Pojem *zkušenostní učení* je v oboru andragogiky zavedeným pojmem a pro teoretickou část naší práce se jedná o důležitý koncept. V této kapitole si proto tento termín definujeme a vymežíme. Pro zkušenostní učení bývá používáno více pojmů, avšak význam vždy zůstává stejný a různé definice se víceméně překrývají a shodují. Například sebeřízené učení, informální učení, popřípadě anglický výraz *experiential learning* (Průcha, Veteška, 2014, s. 39, 139).

Téma zkušenostního učení jsme si zvolili mimo jiné z toho důvodu, že tento typ učení má v rozvoji člověka velký význam (Průcha, Veteška, 2014, s. 139), a předpokládáme tedy, že

povede i k rozvoji osobnosti učitele., V čem se autoři shodnou, ať již nazvou zkušenostní učení jiným pojmem, je fakt, že zkušenostní učení probíhá mimo vzdělávací instituce, a k tomu je toto vzdělávání spontánní, nezáměrné, nemá systém, a jak uvádí Průcha: „Člověk se učí, i když nechce, a dokonce i když neví, že se učí“ (Průcha, 2014, s. 64).

Ke zkušenostnímu učení se obrací i jeden ze světových andragogů Jarvis, který zkušenostní učení definuje jako tlak externího prostředí, na který musí jedinec reagovat a v podstatě neustále přehodnocovat své zkušenosti s okolním světem. Dále dodává, že pokud zmiňujeme učení, je nutná přítomnost vědomí. Podle Jarvise se nejedná o učení v případě, že má jedinec pocit, že se něco naučil jen tak mimoděk, bez přítomnosti vědomí (Jarvis in Thelenová, 2014, s. 120).

Ke zkušenostnímu učení učitelů se ve svém díle obrací také Kasíková, která parafrázuje Johna Deweye: „Dejte vzdělávajícímu se učiteli alespoň špetku zkušeností místo tuny teorie.“(Kasíková in Moon, 2013, s. 68)

K definování situace, kdy můžeme mluvit o zkušenostním učení, se dostává Chickering, kterého cituje ve své knize Moon. Chickering se domnívá, že k naplnění definice zkušenostního učení dojde jen tehdy, pokud u konkrétní osoby nastávají změny úsudku či změny v pocitech nebo dovednostech, a to díky prožití jedné či více událostí (Chickering in Moon, 2013, s. 8). Moon dále pokračuje v zamyšlení se nad zkušenostním učení a přidává další pojem, o kterém se domnívá, že je v rámci zkušenostního učení důležitý –*reflexe*. U tohoto pojmu tvrdí, že výrazně ovlivňuje kvalitu učení, a to tím, že:

- Přispívá k uspořádání původně neuspořádaného obsahu učení.
- Promyšlením získaných zkušeností se učení stává smysluplným.
- Kromě vytváření podmínek pro dobré učení reflexe rovněž umožňuje prohloubit kvalitu učení prostřednictvím porovnání výstupů nového učení s tím, co jsme již znali za pomoci procesu „kognitivního úklidu“ – student si znovu prochází interní zkušenost, aniž by přidával novou externí zkušenost.
- Klade větší odpovědnost na učící se subjekt, jenž musí situacím porozumět právě prostřednictvím reflexe.
- Se zkušenostním učení jsou pevně spojeny „činnostní učení“, písemná či mluvená analýza naučeného a přítomnost zpětné vazby. To vše je založeno na učení se prostřednictvím jeho reprezentace, a právě to pak vyžaduje reflexi (Moon, 20013, s. 14).

O informálním učení, jakožto termínu ekvivalentním ke zkušenostnímu učení, mluví Rabušicová a Rabušic. Ti uvádí, že informální učení je problematické, neboť jeho kvalitu, obsah a míru není snadné empiricky ověřit, a připomínají, že někteří autoři se domnívají, že je to dokonce nemožné (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 77). K tomuto dále dodávají, že se zároveň jedná o jednu z nejstarších metod získávání znalostí a dovedností, kdy neexistenci formálního vzdělávání suplovalo předávání znalostí v rámci rodiny, od zkušenějších řemeslníků apod. Přestože podle Rabušicové a Rabušice nejde kvalitu informálního učení empiricky ověřit, domnívají se, že potenciál zkušenostního učení je obrovský. Umožňuje ve

všech fázích života získávat, doplňovat a obohacovat své vědění, a to jak v kontextu pracovního, tak tak v kontextu osobního života (Rabušicová, Rabušic, 2008, s. 78).

Průcha u zkušenostního učení vyzdvihuje jeho spontánnost a dobu trvání, protože zkušenostní učení probíhá po celý život, od dětství až do stáří. Zároveň zmiňuje fakt, že termín „vzdělávání“ se obvykle u informálního učení nepoužívá, i když to de facto vzděláváním je. Na pomoc si bere i psychologii. Podle něj se dá totiž informální vzdělávání – pro člověka nenahraditelné – nazvat rovněž *socializací*, kdy se člověk včleňuje do společnosti. Příznačná je pro zkušenostní učení také spontánnost, neboť člověk se učí, aniž by si uvědomoval, že u něj nějaké učení probíhá (Průcha, 2014, s. 64).

Na předchozích řádcích jsme při vyjmenovávání pojmů spojených se zkušenostním učením zmínili anglické adjektivum *experiental*, jehož substantivní verzí je slovo *experience*. K významu těchto slov a jejich aplikaci do zkušenostního učení se věnuje Dočekal, který polemizuje nad českým ekvivalentem substantiva *experience*. To lze přeložit jednak jako zážitek, jednak jako zkušenost. *Zážitek* je přitom podle něj brán jako subjektivní impulz a *zkušenost* jako objektivní „zisk“ z dané situace. Z toho Dočekalovi vyplývá, že pro zkušenostní učení je důležitý právě objektivní zisk, díky němuž dostává *experiental learning* svou hodnotu a má vliv na novou zkušenost. Zkušenost přitom vzniká díky zážitku/prožitku, po němž přichází reflexe, zobecnění a otestování opatření (Dočekal, 2012, s. 16).

Andragog Kolb zkušenostnímu učení přiřazuje šest charakteristik:

- Je lépe koncipováno jako proces a není pevně dán termín dosažení výsledků.
- Je to průběžný proces zakotvený v zážitcích.
- Vyžaduje řešení konfliktu mezi protichůdnými styly adaptace na vnější prostředí.
- Je to holistický proces.
- Zahrnuje přenos informací mezi člověkem a prostředím.
- Je to proces tvoření vědomostí.

Dále Kolb zkušenostní učení popisuje jako čtyřstupňový cyklus učení s těmito fázemi: konkrétní zkušenost, ohlédnutí, zobecnění a aktivní zkoušení (Kolb in Hanuš, Chytilová, 2009, s. 42-43).

Viera Prusáková zkušenostní učení nazývá neinstitucionálním učením. Podle Prusákové má informální neboli neinstitucionální učení své výhody a nevýhody. Výhody vidí v tom, že zkušenostní učení má souvislost s reálnými situacemi a problémy, se kterými se lidé ve svém životě setkávají. Vychází z problémů jednotlivce a jeho zájmů a vede k jeho rozvoji osobnosti. Jako nevýhodu vidí v tom, že neinstitucionální učení se pomalu vytrácí, přestože se jedná o jednu z nejstarších forem učení vůbec. (Prusáková, 2005, s. 80–81).

U zkušenostního učení jde o reflexivní zpracování zkušeností z práce, ze styku s jinými lidmi i s rodinou. Jsou mu připisovány pozitiva a to, že zde odpadá problém s motivací k učení, vychází ze zájmu člověka, dále je to učení reálnými situacemi a problémy, a tím pádem zvládnutí těchto situací a vzniku kompetencí. Je rychlou reakcí na vzniklé situace, oproti učení se v kurzech. Zkušenostní učení vede k rozvoji osobnosti z důvodu reflexe. Jako možnou nevýhodu tohoto učení vidí Beneš v náchylnosti k omylům a malé systematičnosti (Beneš, 2014, 78).

Zkušenostnímu učení, byť ne přímo v prostředí pedagogů, nýbrž policistů, se autor této práce věnoval již věnoval v minulosti. Z tehdejšího výzkumu vyplynulo, že zkušenostní učení funguje dobře. Nejde sice změřit, ale respondenti většinou potvrdili účinnost a význam zkušenostního učení pro jejich profesi. Jako možný nedostatek zkušenostního učení zmiňovali situaci, kdyby své poznatky předával mentor profesně „vyhořelý“, čímž může docházet k předávání nevhodných návyků a zkušeností (Franta, 2021, s. 48–49).

O významu zkušenostního učení učitelů nepochybuje ani naše legislativa, novelizovala zákon o pedagogických pracovnících, a pozici uvádějího učitele uzákonila. O takovéto podpoře začínajících učitelů píše Hanušová, v jejímž výzkumu jen desetina respondentů uvedla, že na jejich škole fungoval systém uvádění starším kolegou. Rozhodnutí, zda bude na škole uvádějíci kolega, je ryze na vedení školy a není systémové. K tomuto ještě Hanušová přidává zajímavost z výzkumu, kdy absenci uvádějího učitele zmiňují ti, kterým říká *leavers*, tedy učitelé, kteří již nemají v plánu pokračovat v této profesi a chtějí školství opustit (Hanušová, Pišová, Kohoutek et. al, 2017, s. 27).

Mezi formu zkušenostního učení můžeme určitě zařadit i pedagogickou praxi, kterou praktikují například také studenti Přírodovědecké fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a je součástí studijního programu. Pedagogická praxe je považována za důležitou součást přípravy budoucích pedagogů a jejím smyslem je připravit studenty na budoucí výkon povolání, kdy mají možnost aplikovat své teoretické znalosti a odbornosti přímo „učením“.

Účelem pedagogické praxe budoucích učitelů je:

- Seznámení se základy pedagogické teorie a didaktickými poznatky a dovednostmi, a to vše následně zkoušet v reálné třídě.
- Možnost utvářet prvotní profesní dovednosti a kompetence, a to pod vedením zkušenějšího učitele – předávání zkušeností.
- Rozvíjení osobnosti pedagoga.
- Pedagogická praxe by měla motivovat a aktivovat studenty pro učitelskou profesi.
- Naučit budoucí učitele plánování a přípravu vyučovací hodiny.
- Naučit se realizovat a řídit vyučovací hodinu.
- Naučit se reagovat na potřeby žáka.
- Rozvíjet etiku sociální komunikace se všemi účastníky vzdělávacího procesu.
- Osvojit si mluvený projev.
- Umět reflektovat vlastní činnosti a kriticky hodnotit svou práci.
- Naučit se orientovat v problematice školního managementu.

Pedagogická praxe umožňuje studentům skloubit vše, co se předtím naučili v teorii. V jejím průběhu si utvářejí vztah ke zvolenému povolání a osvojují si pozitivní vlastnosti budoucího učitele (Slezáková, 2020, s. 9–11). Pedagogickou praxi přitom můžeme rozdělit na praxi náslechovou, která je zaměřena na pozorování činnosti učitelů a žáků, praxi asistentskou, kdy student již asistuje z vlastní iniciativy, a praxi souvislou pedagogickou, během níž již student působí ve škole celistvě, samostatně a zkouší si věrohodně roli učitele (Slezáková, 2020, s. 11).

Zajímavost k praxi studentů uvádí Kyriacou, který zmiňuje metodu zvanou „praxe s rádiovou podporou“, jež byla součástí výzkumu Tomlisona a Smitha. Tato metoda spočívá v tom, že student, který praktikuje, je ve spojení se svým vedoucím praxe pomocí miniaturních vysílaček a mikrofonů. Vedoucí praxe nebo uvádějící učitel tak žákovi poskytuje rady a pomoc přímo v hodině, především pak v momentech, kdy dochází k těžkému rozhodování. Tato metoda je praktikována lehce, rychle a účelně, aniž by narušovala hladkým průběh vyučovací jednotky (Kyriacou, 2008, s. 17).

Dle Hudličky je zkušenost stavebním kamenem osobnosti (Hudlička, 2003, s. 75). Touto teorií nechce autor popírat vrozený základ osobnosti. Uvědomuje si, že jsou určité složky osobnosti vrozeny. Hudlička zkušenost přirovnává k určitému skladu, kam se zkušenosti a prožívání ukládají a v případě potřeby se následně tyto zkušenosti ze skladu vezmou a použijí. Právě setkávání osobnosti se zkušenostmi vždy vytvoří nový horizont, kdy se následně věci jeví jinak. Nakonečný při té příležitosti říká, že „učení je relativně trvalá změna v chování, rezultující z afektů praxe“ (Nakonečný in Hudlička, 2003, s. 80).

Dalším způsobem získávání zkušeností může být vyprávění. Vyprávění umožňuje prožít skutek a následně jej dát do celku zkušeností. Vyprávění i naslouchání nám umožňuje prožití zážitku, sice trochu jiným způsobem, než jak bychom jej zažili osobně, ale přesto to obohacuje naši zkušenost. Příběhy jsou cestou, jak vyjádřit konkrétní symbol.

Zkušenost tak pro nás zůstává jistou formou učení, bytostním učením, neboť zasahuje všechny roviny naší bytosti (Hudlička, 2003, s. 84-85).

Zážitek a zkušenost. Dva pojmy, které mají souvislost se zkušenostním učením. Aby se stal zážitek zkušeností, musí být srovnán s ostatními zážitky, které již máme v naší mysli, které již v paměti fungují a které dokážeme používat a ovlivňují naše chování. A pokud dokážeme zážitek zpracovat, stává se zkušeností. Naše zkušenost však může být ještě poznamenána a ovlivněna zážitky zprostředkovanými (četba, sociální kontakty). I tyto se musí uvést do souvislosti s předchozími zážitky. Takto získaná zkušenost determinuje následně naše chování, přístup k novým situacím, zkušenost se tak stává dalším aktivním otiskem v naší paměti (Kircher, 2009, s. 90).

1.4.1 Motivace zkušenostního učení

Specifikum zkušenostního učení je motivace k učení. Lidé se vždy budou učit tím efektivněji, čím větší bude jejich motivace. Motivace ke zkušenostnímu učení je větší z toho důvodu, že lidé nejsou do učení nuceni vzdělavateli, ale vychází z principu andragogiky, kdy je motivace ke zkušenostnímu učení tzv. „vnitřní“. Ti, kteří se stávají aktéry informálního učení, se vzdělávají za účelem obohatit svůj svět, učením řeší své reálné problémy. Učit se chtějí, a nikoliv jako v případě formálního učení, kdy musí (Dočekal, 2013, s. 49). Armstrong k motivaci dodává, že pokud lidé cítí prospěšnost výsledků, přichází výraznější sklon se učit. Pokud jsou očekávání naplněna, je posíleno přesvědčení toho, že stojí za to se učit. Teorie cílů hovoří o tom, že motivace je vyšší, pokud se lidé zaměřují na konkrétní cíle, tyto cíle jsou akceptovány a jsou dosažitelné a následně existuje zpětná vazba, která se týká výkonu (Armstrong, 2007, s. 458).

1.5 MEZIGENERAČNÍ UČENÍ

Důležitým fenoménem edukační reality, jehož problematika není v rámci české andragogiky a pedagogiky objasňována teoreticky ani výzkumně, je mezigenerační učení. Jedná se o přenos poznatků, dovedností a znalostí mezi generacemi. V rámci rodiny to může být například přenos hodnot a postojů. Mezigenerační učení je bráno jako přenos zkušeností a informací od starší generace k těm mladším, a lze proto konstatovat, že se různé generace učí navzájem. Tato forma učení přináší výhody jak mladším, tak i starším, a to v různých kontextech. Typickým příkladem mezigeneračního učení je komunikace v rodinách (rodiče, prarodiče, děti), ve školách (učitel, žák) a také na pracovišti – mezi staršími a mladšími kolegy, mezi zkušenějšími a začínajícími (Průcha, 2014, s. 61). Je to většinou učení informální, tedy nezáměrné, zkušenostní. Průcha zmiňuje, že na pracovištích vedle mezigeneračního učení informálního existuje také neformální, kdy je předávání zkušeností organizováno, zajištěno mentory.

Mezigenerační učení na pracovišti není dosud obsáhnuto andragogickými výzkumy. Co se týká výzkumu, tak existují jen některá šetření mezigeneračního učení, která byla prováděna v učitelských kolektivech. Učitelským kolektivům je totiž přisuzováno specifikum, kdy na každé škole existuje určité psychosociální klima, které se projevuje v komunikaci, mezi vedením školy, mezi učiteli (Průcha, 2014, s. 61).

1.6 MENTORING

Kapitola mentoring byla do této diplomové práce vybrána z důvodu, že v rámci rozhovorů mezi učiteli byl velmi často použit slovní obrat pomoc zkušenějších kolegů, kolegyně.

Základem pojmu slova mentoring je jméno zkušeného, moudrého muže – Mentora z Homérovy antické básně *Odyssea*. Mentor je od té doby obecně chápán jako rádce, vůdce, vychovatel (Lazarová, 2011, s. 99). A právě ve školním prostředí je mentoring brán jako zkušenostní učení, kdy zkušenější učitel (ne nutně věkově starší) pomáhá tomu méně zkušenému. Cílem mentoringu je rozvoj specifických odborných a osobnostních kompetencí, u začínajících učitelů je to především adaptace a socializace v novém prostředí. Jedná se o delší, kontinuální proces pomoci, kdy se jako úspěšný výsledek bere fakt dobrovolnosti obou stran a vzájemná důvěra a respekt. Během mentoringu neboli mezigeneračního učení může docházet nejen k úspěšným situacím, ale také k nezdarům, a obě tyto odlišné situace spolu obě strany sdílí (Lazarová, 2011, s. 100). Lazarová k mentoringu uvádí také fáze, kterými jsou *iniciace* – budování důvěry, *kultivace* – osvojování nových dovedností, *separace* – vzdalování mentora od svěřence a *nové vymezení vztahů* – mentor a svěřenec se stávají kolegy a přáteli (Ibid., s. 100).

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2014, s. 181) k mentoringu doplňuje, že je doplňkem k formálnímu vzdělávání a výcviku, a jak bylo uvedeno již výše, je veden individuálně zkušenějším kolegou, učitelem, který poskytuje praktické rady a soustavnou podporu. Také staví mentora do pozice andragoga, neboť jednou z úloh andragoga je

udržovat a umožňovat komunikaci za účelem předávání a ujasňování osobních a společenských norem, hodnot, postojů a cílů (Ibid., s. 32).

Mentoring, a tím pádem můžeme říci, že i mezigenerační, zkušenostní učení, má jeden důležitý aspekt – neexistuje u něj kontrolní činnost, která by monitorovala míru úspěšnosti a jeho výsledky. Mentor se hodnocením nezabývá vůbec, pokud jako hodnocení a výsledek nebereme utvářející se vztah mezi mentorem a vedeným učitelem (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 46).

Zmiňme si ještě v tomto ohledu závěrem také tzv. kabinetovou kulturu – řešení nestandardních situací, problémů se žáky, problémů žáků samotných mimo oficiální setkání na pedagogických radách mezi kolegy v kabinetě. Cílem těchto diskuzí je najít „podporu“ svého rozhodnutí nebo společně najít jiné řešení, a to na základě zkušeností ostatních kolegů. Tyto diskuse mají zároveň pomoci učitelům si ulevit, postěžovat si (Lazarová, 2008, s. 30). K tomu ještě Lazarová dodává, že na řešení vážnějších problémů nebo problémů, které mají mít dlouhodobý účinek, je potřeba více času, analýzy situace, plánování a hodnocení změn (2008, s. 30).

1.7 ZKUŠENOSTI ZÍSKANÉ STUDIEM

Přípravenost studentů na budoucí povolání učitele zajímá i odborníky, a tato tematika se proto stala rovněž zájmem výzkumníků. Havlík (in Hanušová, Píšová, Kohoutek, 2017, s. 28) provedl výzkum mezi mladými učiteli do 30 let, jehož cílem bylo zjistit, jak je vysokoškolská příprava vzdělala na výkon profese učitele. Výzkum byl prováděn dotazníkovým šetřením a jeho výsledkem byl fakt, že začínající učitelé hodnotili odbornou přípravu na výborné úrovni. Příznivé hodnocení měla příprava v oblasti psychologie, didaktiky i pedagogiky. Hůře ve výzkumu dopadla příprava ve všeobecném rozhledu, praktické činnosti a jako nejhorší byla hodnocena příprava pro řídicí a organizační činnosti. Dalším šetřením Havlíka bylo mezi učiteli zjištěno kritické hodnocení připravenosti k řešení kázeňských problémů. A velmi malý počet respondentů (kolem 5 %) se cítil být připraven na jednání s rodiči (Havlík in Hanušová, Píšová, Kohoutek, 2017, s. 28).

Přípravě začínajícího učitele během vysokoškolského studia se věnuje i Podlahová, která zmiňuje fakt, že se studuje spíše to, jak by to mělo být, a nestuduje se to, jak to opravdu ve skutečnosti na školách je. Z tohoto důvodu se učitel chťe nechtě dostává do situací, na které nebyl připraven a je nucen reagovat neočekávaně. Musí se současně vyrovnat i s tím, že každá škola je specifická svou vlastní kulturou, vztahy, tradicemi, klimatem. Podlahová nabízí novým a budoucím učitelům radu, jak se se situací vypořádat – nebýt zoufalý a neuvěřit tomu, že se na škole naučil vše. Měl by se dívat, ptát se. Současně dodává, že však platí i druhá strana mince a *„začínající učitel může být překvapen i příjemně.“* Prostředí, do kterého začínající učitel nastoupí, může být stejně tak prostředím příjemným pro práci, se vstřícnými kolegy, důvěřivými a bezprostředními žáky. Může se ujistit, že byl na svou profesi během studia připraven dobře a vyučování žáků jej bude ho bavit, což je situace, ke které lze blahopřát (Podlahová, 2004, s. 46-47).

Specifickou podobu pedagogické praxe – tzv. *klinický semestr* – realizovala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Je reakcí na objevující se kritiku ze stran učitelů a ředitelů škol, která se týkala kvality přípravy budoucích učitelů na vysokých školách. Tento fakt byl zjišťován anketou mezi více jak pěti tisíci učiteli a řediteli škol. Ti v tomto průzkumu vyjádřili nespokojenost hlavně s tou částí výuky, která je označována jako pedagogicko-psychologická a jejíž důležitou součástí je i praxe pedagoga. Klinický semestr byl zařazován do pátého semestru před didaktickou praxí, aby se mohli studenti seznámit se školou jako celkem, s klimatem školy. Tímto se dá předejít zkresleným představám studentů o práci pedagoga, učitele (Spilková, 2004, s. 239). K tomu ještě dodejme, že v současné době zmiňovaný klinický semestr zahrnuje přednášky ze školní pedagogiky a školní psychologie, dále pedagogicko-psychologickou praxi a integrované semináře.

1.8 PEDAGOGICKÁ PRAXE

Cílem přípravy budoucích pedagogů na pedagogických fakultách je příprava na výkon jejich náročné profese. Praktická příprava probíhá po celou dobu studia a je jeho nedílnou součástí. Cílem negraduální přípravy je získat nejen teoretické znalosti, ale zejména pedagogickou praxi (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 5). Bartoňová a Pipeková k tomu dodávají důležitost pedagogické praxe pro rozvoj profesních kompetencí budoucích pedagogů a zmiňují vznik projektu, který je vypracovaný týmem Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a jeho hlavním cílem je integrace teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů tím způsobem, aby to byl systém gradující, který formuluje přenositelné profesní kompetence. V projektu jsou také aktivity související se zvyšováním kompetencí budoucích pedagogů, a to formou seminářů, exkurzí, přípravy metodických materiálů, vytvoření struktury cvičení během pedagogické praxe. Ke zmiňované pedagogické praxi Bartoňová dodává fakt, že pedagogická praxe je významnou a neoddělitelnou částí během studia na pedagogické fakultě a měla by sloužit k aplikaci získaných vědomostí a dovedností, které student během pregraduální přípravy získal (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 7).

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci si také uvědomuje důležitost přípravy studentů učitelských programů, a vytvořila proto koncept Učitel21. Pod hlavičkou této značky jsou zahrnuty aktuální inovace a pojetí, které staví na tom nejlepším z trendů praxe, teorií a výzkumu. Výzkumy byly realizovány přímo v praxi, v pedagogickém terénu. Fakulta si uvědomuje svou těžkou pozici, a proto se snaží růst kvalitativně. Koncept Učitel21 si pokládá otázku, co by měl dobrý učitel znát a vědět, co ho dělá dobrým pedagogem a v pokusu odpovědět na tyto otázky vytyčuje základní dovednosti a schopnosti, které jsou dle autorů projektu klíčové:

- Učitel by měl přemýšlet o cíli a smyslu vzdělávání.
- Učitel by měl mít přehled o svém oboru.
- Učitel by měl žáky vést k porozumění světu kolem i sebe sama.
- Učitel by měl žáky nadchnout a vyvolat v nich zájem.
- Učitel by měl být náročný na sebe i na žáky.

- Učitel by měl mít širší rozhled o světě kolem nás.
- Učitel by měl vytvářet otevřenou tvůrčí atmosféru.
- Učitel by měl umět komunikovat.
- Učitel by se měl dále osobnostně i profesně rozvíjet.
- Učitel by měl být vnímavý vůči potřebám žáka.
- Učitel by měl být lidský.
- Učitel by měl umět improvizovat.
- Učitel by měl být digitálně gramotný.
- Učitel by měl být kreativní.
- Učitel by měl upevňovat a rozvíjet sociální vazby mezi žáky.

Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci si uvědomuje, že jsou pedagogické fakulty často terčem kritiky za nedostatek praxe. Z tohoto důvodu jsou studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci v praxi se žáky už od prvního ročníku studia. V průběhu této praxe si mohou vyzkoušet, co k výkonu povolání učitele potřebují nebo budou potřebovat. Pro lepší připravenost budoucího učitele podle projektu Učitel21 patří i zahraniční stáže, na které lze vycestovat do více než 30 zemí, a tím nabrat bohaté a cenné zkušenosti z různých regionů (Učitel21, 2022).

1.9 PEDAGOGICKÉ VÝZKUMY

Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity si chtěla ověřit, jak jsou absolventi připraveni na výkon profese učitele po ukončení studií a při nástupu do zaměstnání. Data k svému výzkumu sbírali pomocí dotazníků a polostrukturovaných rozhovorů.

V oborové složce se cítili začínající učitele připraveni dobře. Stejný názor měli také na svou připravenost, co se týká práce ve výuce. Dotazovaní učitelé se však domnívají, že nejsou dobře připraveni na práci se žáky, kteří mají specifické vzdělávací potřeby a slabší připravenost vnímají také v problematice komunikace s rodiči žáků, studentů, komunikace s partnery škol a administrativní činnosti. Výzkumem vyšlo najevo, že klíčovým motivem pro to, stát se učitelem, je zájem o práci s dětmi. Zajímavostí výzkumu mezi učiteli byl fakt, že budoucí učitele mateřských škol a prvního stupně se rozhodli studovat s tím, že „půjdou učit“, zatímco studenti učitelství pro druhý stupeň brali studium jako něco, po čem nemusí do učitelské profese nastoupit. Ve výzkumu bylo zjištěno, že začínající učitelé vítají pomoc uvádějícího učitele, ale k tomu zároveň uvádí, že je pro ně nutné, aby si s tímto zkušenějším kolegou „rozuměli“ v pohledu na výuku. V případě nesouladu pak komunikaci s tímto kolegou moc nevyhledávají. Z výzkumu vyšla jako vážné téma také psychická náročnost učitelské profese. Nejde jen o poměr psychické náročnosti k výši platu, ale stav, kdy si začínající učitelé uvědomí, jak vyčerpávající výkon profese učitele je. Absolventi mají podle výzkumu značné problémy, pokud by měli učit na jiném stupni, než na který byli připravováni.

Po vyhodnocení výsledků výzkumu vzešlo několik doporučení k učitelské přípravě a k uvádění do praxe. Kurikulum učitelství by se mělo posílit v oblasti psychologie dítěte, psychodidaktiky a inkluzivní pedagogiky. Měla by být rovněž posílena komunikační průprava budoucích učitelů s aktéry, jakými jsou rodiče (IVSV, 2023).

Téma připravenost na práci učitele na začátku kariéry zajímalo také Českou školní inspekci. Za tímto účelem bylo ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy provedeno šetření mezi učiteli. Výzkum byl veden mezi učiteli základních a středních škol ČR během školního roku 2021/2022. Šetření ukázalo, že na začátku své kariéry učitele se většina pedagogů cítila být připravena dobře. Nejlépe dopadla připravenost na obsahovou stránku vyučovaných předmětů. Pozitivně byla hodnocena také obecná didaktika i didaktika vyučovaných předmětů. Co se týká nepřipravenosti na výkon povolání učitele, zde respondenti nejčastěji zmiňovali výuku různě nadaných žáků, výuku v multikulturním či vícejazyčném prostředí. Kriticky se učitelé vyjádřili také ke své připravenosti na výuku výpočetní a komunikační techniky, výuku průřezových dovedností a zvládnání chování žáků a vedení třídy (ČSI, 2023).

Řízení třídy učitelem je bráno jako jeden z klíčových faktorů, který rozhoduje u učitelů-nováčků o tom, zda v této profesi zůstanou. To zmiňuje Vlčková na základě výzkumu, který byl prováděn ve třídách, kde měli svou praxi studenti pedagogické fakulty za přítomnosti provázejícího učitele. Vyučovací hodiny byly nahrávány a následně se šesti studenty učitelství a šesti provázejícími učiteli vedeny analytické rozhovory. Vlčková k tomu dodává skutečnost, že problematice řízení třídy se během vysokoškolského studia věnuje málo prostoru a je to často oblast, kterou začínající učitel zakouší až ve své pedagogické praxi. Neexistuje ani mnoho materiálů a kurzů, které by řízení třídy teoreticky uchopovaly. Přitom pokud není učitel schopný úspěšně řídit třídu, nevytváří podmínky pro efektivní učení žáků. Pro žáky je právě vhodné řízení třídy jeden z klíčových faktorů pro vzdělávací výsledky a spokojenost. (Vlčková, 2020, s. 186).

2 Výzkumná část

2.1 METODOLOGIE

Cílem výzkumné části této diplomové práce je zjistit, jak jsou studenti pedagogických fakult připraveni pro výkon svého povolání učitele. Bude nás zajímat, zdali byli na svých fakultách pro výkon povolání dobře připraveni nebo zda jim nějaké kompetence chyběly a museli si je osvojit pomocí praxe a zkušeností –, ať již získanými samostatně nebo jim předanými zkušenějšími kolegy. Současně jsme zjišťovali, co by v případě, že nebyli studiem dostatečně připraveni pro výkon povolání, navrhovali, aby bylo zařazeno do studijního plánu pedagogických fakult pro lepší připravenost nastupujících učitelů.

2.2 CÍL VÝZKUMU

Cílem výzkumu je zjistit, jak vnímají nebo vnímali učitelé svou připravenost po studiu na pedagogických fakultách k výkonu svého povolání. Dále bylo cílem práce zjistit, v čem se cítili být připraveni dobře a v jakých kompetencích měli naopak dojem nedostatečné teoretické průpravy na fakultách. Následně bylo cílem výzkumu zjistit, jak situace, v nichž se dle svých slov ocitli nedostatečně připraveni, řeší či řešili a jak zjistili, že jim určité dovednosti chybí.

Na základě svých zkušeností z praxe a svých začátků v pozici učitele následně měli představit návrhy, které by bylo vhodné zpětně do teoretické přípravy budoucích pedagogů aplikovat. Měli také formulovat návrh na obohacení přípravy o princip zkušenostního učení. Pomocí empirického výzkumu mezi učiteli jsme se snažili zjistit, které zkušenosti by se měly aplikovat do přípravy, kdy na podobném principu je snaha uzákonit institut uvádějícího učitele.

2.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Pro potřeby cíle výzkumu je nutné určit výzkumné otázky, které nám adekvátně pomohou získat fakta ke zjištění situace a k vyhodnocení výzkumu a stanovení jeho závěru, skutečnosti. Smyslem otázek bude porovnat připravenost učitelů při nástupu do praxe, kdy hlavním tématem bude zkušenostní učení.

Hlavní výzkumná otázka

„Jak vnímají učitelé připravenost na praxi?“

Vedlejší výzkumné otázky

„V čem je teoretická příprava nedostatečná?“

„V čem se projevuje nepřipravenost?“

„Jak řeší tyto situace?“

„Co by navrhovali, na základě své zkušenosti, aplikovat zpět do teoretické přípravy?“

2.3.1 Kvalitativní výzkum

K definování kvalitativního výzkumu využijeme Creswellovu poučku: „Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Creswell in Hendl, 2016, s. 46).

Cílem tohoto výzkumu je analyzovat individuální pohledy a názory jednotlivých učitelů na zkušenostní učení a teoretickou přípravu na fakultách a pokud možno získat detailní a komplexní údaje ke zmíněnému zkušenostnímu učení. Jak dodává Disman, kvalitativní výzkum je především práce se slovy, a ne práce s čísly, jak je tomu u kvantitativního výzkumu (Disman in Švaříček, Šedřová, 2007, s. 15). Švaříček ke kvalitativnímu výzkumu doplňuje, že jeho hlavním rysem je způsob analýzy a interpretace dat. Jedna z definic říká, že kvalitativním přístupem získáváme nejen data, ale tyto data je nutné i jinak analyzovat a interpretovat (terénní poznámky, dlouhé výpovědi), čímž získáme jiné typy závěrů než sběrem dat kvantitativním přístupem (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 15).

Andragogický slovník (Průcha, Veteška, 2014, s. 170) zařazuje počátky kvalitativního výzkumu do šedesátých let 20. století, a to jako opoziční druh sběru dat ke kvantitativnímu výzkumu. Kvalitativní výzkum se zaměřuje na porozumění jedinečným jevům edukační reality. V kvalitativním výzkumu se neověřují předem stanovené hypotézy a teorie zkoumaných jevů se objeví až v průběhu pozorování respondentů a na základě jejich odpovědí během rozhovorů.

Výzkumník, který provádí kvalitativní výzkum, vybírá na začátku výzkumu téma a k tomu určí základní výzkumné otázky. Tyto může během výzkumu, sběru dat a analýzy doplňovat, modifikovat. Právě proto je možné kvalitativní výzkum považovat za pružný typ výzkumu. Jak uvádí Hendl ve své knize, kvalitativního výzkumníka lze přirovnat *k činnosti detektiva*. Výzkumník se během své práce seznamuje s novými lidmi, pracuje přímo v terénu. Sběr dat a jejich analýza probíhají v delším časovém intervalu, současně a podle výsledků se výzkumník rozhoduje, která data potřebuje a případně začne znovu se sběrem dat a jejich analýzou. Kvalitativní výzkum obsahuje také rozsáhlé citace z rozhovorů a poznámky, které si výzkumník dělá během práce v terénu (Hendl, 2016, s. 46).

2.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Pro tento výzkum byl pro sběr dat zvolen polostrukturovaný rozhovor, který je jednou z metod kvalitativního výzkumu. Rozhovor je zároveň nejčastěji používanou metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu, kdy výzkumník používá otevřené otázky (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159). Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených otázek, badatel se dotazuje pomocí formálních i neformálních otázek. Respondenta je možné se dodatečně dotazovat v případě nejasností, během rozhovoru může výzkumník zaznamenávat i neverbální projev respondenta. Hlubkový rozhovor, kdy jednou z jeho metod je i polostrukturovaný rozhovor, se neskládá pouze ze dvou částí, rozhovoru a jeho přepisu, ale také z přípravy rozhovoru, reflexe rozhovoru, analýzy dat a psaní a prezentace výzkumné zprávy (Švaříček, Šedřová, 2007, 160).

Rozhovor je jednou ze základních metod, která se používá v pedagogickém výzkumu. Průcha a Veteška upřesňují, že specifickou metodou v kvalitativním výzkumu je hloubkový rozhovor, kdy vhodnými podněty lze získat potřebné a také rozšiřující, detailní informace k výzkumu. Výzkumník může získat poznatky také z chování respondenta (Průcha, Veteška, 2014, s. 239). Je nutno podotknout, že i dotazování má své slabiny. Patří mezi ně například fakt, že získaná data nemusí být úplně spolehlivá kvůli různým faktorům týkajících se chování respondentů při jejich odpovědích (Průcha, Veteška, 2014, s. 89). Do hry například vstupuje vztah mezi výzkumníkem a respondentem, který může ovlivnit validitu odpovědí (Gavora, 2000, s. 115).

Andragogický výzkum a polostrukturovaný rozhovor je kombinací velmi málo používanou. Průcha však přisuzuje polostrukturovanému rozhovoru výhody jako například to, že výzkumník zadává připravené otázky a respondent má širší volbu odpovědí než u striktně strukturovaného rozhovoru (Průcha, 2014, s. 120).

Tazatelské otázky do rozhovorů s respondentkami v této práci byly odvozeny z otázek výzkumných.

2.4 VÝBĚR RESPONDENTŮ

Výběr respondentů je důležitý krok při provádění výzkumu, závisí na cílech výzkumu. Musíme si určit, koho chceme zkoumat. Při výběru respondentů existuje několik způsobů, jak je vybrat. Může jít o výběr náhodný nebo výběr na základě určitých kritérií. Důležité také je získat souhlas respondentů, a to jednak z etických důvodů, jednak z důvodů právních. Správný výběr respondentů je klíčový, aby výsledky výzkumu byly relevantní.

Pro tento výzkum byli vybráni respondenti, učitelé rozličných předmětů, absolventi pedagogických fakult z různých univerzit České republiky. Vybraný vzorek respondentů, kteří byli osloveni, mají odlišnou délku své praxe. Ve všech případech souhlasili s výzkumem, během rozhovorů byli uvolnění a odpovídali spontánně. Nebyli pod časovým tlakem a bylo domluveno, že bude uvedeno jen jejich jméno, čímž bude určitým způsobem dodržena jejich anonymita. Rozhovory trvaly okolo 30 minut.

2.5 ANALÝZA DAT

Analýza dat je proces, během kterého se zkoumají a interpretují různé druhy dat s cílem získat užitečné informace, odhalit souvislosti a následně přijmout závěry.

Všechny rozhovory, které byly vedeny s pedagogy v rámci našeho výzkumu, byly následně přepsány do písemné podoby, přičemž tyto přepisy sloužily jako zdroje dat pro jejich analýzu. Výhodou přepisovaných rozhovorů je fakt, že se k nim lze zpětně vracet a opětovně je pročitat a následně kódovat. Z tohoto pohledu jsou přepisy praktičtější než rozhovory zaznamenané v audioverzi určené k poslechu. Analýza a kódování dat poslechem by byly navíc časově mnohem náročnější než samotný přepis rozhovorů. Dalším argumentem pro přepis rozhovorů do písemné podoby je vizualizace dat. K této vizualizaci patří i možnost

si dělat poznámky do přepisů, zvýrazňovat data, provádět kódování do textu či si přepsaný rozhovor doplnit svými komentáři (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 181).

K analýze dat bylo použito tematické analýzy, která se v současné době stává standardní metodou kvalitativních výzkumů. Jedná se o jednu z nejstarších metod obsahové analýzy a její výhodou je, že se pomocí ní dají zprostředkovat věci, které byly napsány mezi řádky.

Tematická analýza se široce využívá pro svou pružnost. Metoda tematické analýzy je vhodná pro získání odpovědí na výzkumné otázky, které se týkají zkušeností a názorů respondentů, což je i cílem této diplomové práce. Existují různé způsoby, jak k tematické analýze přistupovat. Pro náš výzkum se nejlépe hodí způsob realistický, který podává zprávu o předpokládané realitě, která se objeví v datech (Hendl, 2016, s. 264–265).

Co se analýzy dat týká, Švaříček a Šedřová se domnívají, že velmi efektivní způsobem je otevřené kódování, kdy se text rozbije na jednotky a těmto jednotkám se následně přidělí jména. Výzkumník následně s těmito nově pojmenovanými fragmenty dále pracuje. Takovou jednotkou může být slovo, sekvence, věta, odstavec. Švaříček a Šedřová dále doporučují, aby jednotky nebyly zvoleny formálně, ale podle významu. Každé takové jednotce se následně přidělí nějaký kód (2007, s. 211). Při otevřeném kódování se mohou jako kódy používat odborné výrazy, pokud odpovídají tomu, co je v textu prezentováno. Další možností kódování je použití in vivo kódů. Ty vznikají přímo při práci s respondenty a jsou ekvivalentní výrazům, které sami respondenti ve svých promluvách používají (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 215). Postupně můžeme zjišťovat, že se informace, jevy a výpovědi v různých podobách opakují a můžeme je tedy označovat kódy, které jsme již vytvořili. V tomto případě je nutné se ke kódům vracet, revidovat je a podle potřeby je přejmenovat. V případě této kontroly je nutné kódy sloučit pod jeden kód (Ibid., 2007, s. 216).

2.6 VZOREK RESPONDENTŮ, JEJICH CHARAKTERISTIKA

V této části si představíme respondentky, které se zúčastnily výzkumu. U jednotlivých učitelek je vždy uvedeno křestní jméno, délka praxe v roli učitele a také jejich alma mater.

Hana	9 let praxe	Ostravská univerzita
Petra	11 let praxe	Univerzita Karlova
Sylvie	20 let praxe	Ostravská univerzita
Marcela	18 let praxe	Ostravská univerzita
Monika	20 let praxe	Univerzita Palackého
Leona	10 let praxe	Ostravská univerzita
Lenka	1 rok praxe	Ostravská univerzita
Beáta	2 roky praxe	Univerzita Palackého
Kamila	1 rok praxe	Univerzita Palackého
Krystína	25 let praxe	Ostravská univerzita

2.7 INTERPRETACE POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHovorŮ

V této části diplomové práce jsou zahrnuty částečné přepisy rozhovorů s respondentkami. Vybrány byly převážně ty části, které mají souvislost s definovanými výzkumnými otázkami. Části jsou kódovány a následně kódy vřazeny do kategorií. Seznam kódů a kategorií je uveden v příloze č. 1.

Úvodem, k navození atmosféry a uvolnění respondentů, byly rozhovory zpočátku zaměřeny spíše na respondenta jako takového. Zajímalo nás, jak dlouho se věnují profesi pedagoga, která z fakult je jeho alma mater. V kapitole o zkušenostním učení jsme zmiňovali faktor motivace, proto i jedna z věcí, na kterou se rozhovory zaměřovaly, bylo upřesnění motivace, které vedlo k tomu, stát se učitelkou.

Následně byly části rozhovorů přepsány, poté bylo provedeno jejich kódování, následně byly z kódů vytvořeny kategorie kódů a v závěru došlo ke shrnutí k výzkumným otázkám této diplomové práce. Respondentky byly seznámeny s cílem výzkumné práce, a tak se samozřejmě rozhovory, mimo jiné, vedly i k tématu práce.

Rozhovory byly uskutečněny v různém prostředí, některé proběhly na půdě škol, jiné byly pořízeny mimo pracovní prostředí, avšak vždy při nich vládla uvolněná atmosféra, účastnice výzkumu se cítily přirozeně a po celou dobu ochotně odpovídaly na výzkumné otázky.

Vzhledem k zachování určité anonymity, a také z důvodu, že se některá jména opakovala, byla u všech účastnic výzkumu jejich jména změněna, s čímž respondentky souhlasily.

2.7.1 Hana

Hana získala své vzdělání pedagoga na Univerzitě Karlově v Praze a ke své motivaci stát se učitelem poznamenává: *„Už od dětství jsem si hrála na školu a chtěla jsem být paní učitelka a následně mě v této mé vizi nejvíce ovlivnila moje učitelka matematiky v sedmé třídě, kdy jsem se tam rozhodla definitivně pokračovat ve své představě být učitelkou a na gymnázium mě v tomto rozhodnutí ještě podpořil třídní učitel a matematik, a já už své rozhodnutí neměnila a vydala se na svou vysněnou profesní dráhu, tedy zatím jen studia.“* Po ukončení studií a získání potřebné kvalifikace tedy nastoupila na svou dříve vysněnou pracovní pozici a na své začátky a vstup do praxe vzpomíná následovně: *„Já jsem s nástupem za katedru neustále bojovala s časem, čas byl pro mě v začátcích největší nepřítel a vedla jsem velký boj, abych si stihla vše nachystat, vše, co chci a potřebuji (kód **málo času**). Možná by začínajícím učitelům pomohlo, vzhledem k tomu, že vlastně dělají vše od nuly, od úplného začátku, kdyby měli malinko menší úvazek. Pokud je nastupující učitel trochu pečlivý, tak potřebuje opravdu hodně času na přípravu.“* (kód **ubrat hodiny**).

„V těchto mých začátcích, kdy jsem zažívala své nečekané situace, na které jsem nebyla připravena, jsem se mohla spolehnout na svého staršího, abych se náhodou nikoho nedotkla, tak podotýkám služebně, kolegu, který mi byl přidělen jako uvádějící učitel.“ (kód **uvádějící kolega**) *„Co vím, tak mi hodně pomohl hlavně s chodem školy, elektronickými systémy a jeho rady ohledně toho, co a kdy odevzdávat, co si mám hlídat, byly velmi užitečné“.* (kód **školní systém**) K pomoci od uvádějícího učitele, který byl Haně přidělen, ještě pokračuje ve svém

vzpomínání na své začátky: „Co se však týkalo samotného vyučování, tak to bylo hlavně o tom, jestli se nestydím zeptat, protože ani uvádějící učitel mi nebyl schopný říci, jak učit všechnu látku.“ (kód **kolegové**). Na závěr této myšlenky zmínila jedno slovo, svého velkého, ale neviditelného pomocníka při nástupu do učitelské praxe, a tím byl „internet“ (kód **improvizace**), „internet mi radil, jak a co, zde se dá najít i rada, cesta.“

„Dodnes stále ještě tápu mezi tím, co bych podle školního řádu měla, a tím, co bych vnitřně chtěla,“ pokračuje v hovoru a dodává, že „zrovna školní řád je specifikum každé školy, zřejmě se na něj nedá úplně připravit studiem na univerzitě, i když je struktura školního řádu ohraničena zákony, může obsahovat věci, které nejsou proti zákonným normám.“ (kód **školní systém**) „A jestli byl pro mě problém školní řád, tak to ještě nebylo nic proti tomu, jak jsem při svém nástupu měla problémy s výukou.“ Po prosbě o upřesnění a konkretizování této myšlenky pokračuje: „Chyběly mi didaktické kompetence, tyto vlastně hledám a přicházím na ně až během praxe. Když budu trochu na toto téma žertovat, tak tyto kompetence jsou jako paní Colombová, všichni o ní slyšeli, ale nikdo jí neviděl. Na fakultách by se mělo více věnovat tomu, jak vyučovat, a co se týká té matematické didaktiky, tak mi hodně chyběla.“ (kód **strategie vyučování**) „Také jsem se vůbec neuměla přizpůsobit individuálním potřebám žáků, tuto kompetenci také vůbec neměla naučenou ze studií, nebylo by špatné na to budoucí učitele připravovat,“ doplnila ještě závěrem doporučení na úpravu náplně vysokoškolského studia (kód **speciální výuka**).

2.7.2 Petra

„Já mám tedy pajdák z Ostravy,“ řekla na úvod svého rozhovoru respondentka Petra a vzápětí osvětlila i svou motivaci stát se učitelkou: „Chtěla jsem být učitelkou už od mala a postupně mě fascinovala představa, že budu mít příležitost ovlivnit život dětí a pomáhat jim rozvíjet jejich potencionál.“

„Když jsem nastoupila po škole do školy, tak jsem, na rozdíl od některých spolužáků z výšky, kteří také začali učit, nedostala uvádějícího učitele, nicméně díky ochotě mých kolegů a kolegyně (kód **kolegové**) jsem začala pomalu pronikat do systému školy.“ (kód **chod školy**) „Trvalo mi to rok, než jsem měla lepší pocit, předtím jsem si připadala jako v učení. Při svém nástupu jsem si myslela, že budu připravena pracovat samostatně prakticky hned, avšak realita mě pěkně posadila zpátky na zem. Rok jsem postupně získávala zkušenosti a zdokonalovala své pedagogické dovednosti, než jsem se zase tak nějak odlepila od země a získala zpět svou původní teoretickou jistotu.“ Současně přiznává, že „si myslela, že jsem na práci učitele připravena dobře, avšak jen do té doby, než jsem vstoupila do třídy a měla komunikovat s dětmi. A to i přesto, že se považuji za výřečnou, nejsem introvertní, nicméně se ze mě najednou ve třídě stal člověk, který má problém se sebevědomím, s komunikací.“ (kód **přenos učiva**) Nejen komunikace byl pro Petru v začátcích problém. „Schopnost vytvářet efektivní a výukové plány, materiály, schopnost strukturovat je tak, aby byly interaktivní a zajímavé pro studenty a také umět adekvátně reagovat na individuální potřeby a učební styly studentů mi hodně chybělo.“ (kód **přípravy**) „Chyběla mi schopnost přenášet matematické informace směrem ke studentům, složité matematické koncepty způsobem, který bude pro ně srozumitelný a přístupný.“ (kód **předávání znalostí**) Pokračuje ve svém

povídání a navazuje tématem a problematikou „praxe a stáží“. „Učitelé by měli mít možnost absolvovat delší praxe a stáže ve skutečných třídách, a to zejména k získání zkušeností, co se týká interakce se studenty a řešení běžných situací, které vznikají během vyučovacích hodin. Co se této praxe týká, mělo být více náslechů v několika různých školách. Důraz by měl být kladen na rozvoj komunikace se studenty, žáky (kód **interakce s třídou**). Učitelé by měli získat povědomí o různých druzích speciálních vzdělávacích potřeb a získat dovednosti pro inkluzivní výuku, aby mohli efektivně podporovat a motivovat žáky, studenty, se specifickými potřebami (kód **speciální výuka**). Chyběla mi zkušenost s prací s dětmi. Nevěděla jsem, jak je motivovat, jak vytvořit prostředí, ve kterém se budou studenti rádi učit, budou chtít dosahovat nejlepších studijních výsledků.“ (kód **klima třídy**) Studijní plán byl podle Petry pro výkon povolání nedostatečný. „Jak jsem už říkala, na škole, myslím fakultu, by se mělo více věnovat didaktice, vyučování v praxi, více praxe a ještě více praxe, asi by to dalo budoucím učitelům více než nějaké teoretické šprtání.“

2.7.3 Sylvie

Sylvii přivedla za katedru ochota předávat své odborné zkušenosti, které získala během své praxe a dalšího vzdělávání, studentům, ze kterých se stanou zdravotničtí specialisté. A aby mohla svou představu o vzdělávání druhých lidí naplnit, rozhodla se absolvovat Pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci.

„Lákalo mě učit mladé techniky, ale co budu povídat, také jsem si říkala, že když budu učit, budu mít lepší pracovní dobu, zřejmě i peníze, a hlavně tím, že budu učit odborné předměty, tak svým způsobem zůstanu u mého původního oboru.“

„Já jsem měla začátky ve škole trochu jednodušší, protože jsem už před nástupem učila odbornou praxi, ještě před pedagogickým vzděláním, to jsem v tu chvíli nepotřebovala. Tím byl můj přechod z učitele na dohodu do stálého poměru, kdy jsem už učila na plný úvazek relativně jednodušší, než když jde někdo učit hned z fakulty. Nicméně i přesto jsem zažívala také ty začátečnické situace, kdy si s něčím nevíš rady.“

„Když jsem začínala, tak jsem neměla uvádějí učitelku, ale mohla jsem se obrátit na své kolegyně z kabinetu.“ (kód **kolegové**) K tomu ještě Sylvie dodává svůj názor ohledně pomoci začínajícím kolegům: „Je dobře, že prošla schválením novelizace zákona o pedagogických pracovnících, kde má být zakotven institut uvádějí učitele, to je krok k lepší adaptaci při přechodu z fakulty za katedru a rozhodně to pomůže začínajícím učitelům.“ Ke svým profesním začátkům doplňuje: „Pomoc mých kolegů jsem potřebovala hlavně s tou papírovou prací, stala jsem se třídní, a najednou na mě vyskočila administrativa, kterou jsem neznala a o které ani nebyla řeč při mém studiu pedagogické fakulty. To si myslím, že by se mělo zavést do výuky, aby nebyli pak učitelé tolik v šoku.“ (kód **školní systém**). „A když už jsem u toho, tak si myslím, že by se měl věnovat určitý čas studia výuce programům, s kterými pracuji při prezentacích, chyběla mi znalost práce ve Photoshopu, v Powerpointu, to jsem si musela nějak poradit sama a zabíralo to čas.“ (kód **práce se softwarem**)

„Na pajďáku by měli zkusit učit budoucí učitele, jak poznat a připravit se na manipulativní chování. Nad tím se moc nepřemýšlí, ale studenti dokáží být v tomto někdy velmi kreativní. A je potřeba si také uvědomit, že v určitých třídách už je to také o chování

a komunikaci s dospělými, takže třeba zařadit něco z andragogiky, psychologie dospělých. Na to jsem nebyla připravena, k tomu patří i první třídní schůzky, to je jako když tě hodí do vody a plavej. (kód **chování třídy**) Zajímavost, kterou bych rád uvedl z rozhovoru se Sylvii, je její myšlenka: „Já své nedostatky, pokud to tak mohu říct, řeším penězi, platím si samovzdělávání, jezdím po kurzech, účastním se webinářů. Což ale nejde vždy říci o všech mých kolezích, bohužel dochází k situacím, že učí ne vždy dobří odborníci.“ (kód **vlastní vzdělávání**) GDPR a zákony, to jsou slova, která by se měla v přípravě učitelů objevovat častěji, domnívá se paní Sylvie. Mohlo by se to hodit v povolání, kdy „učitelé někdy tápou, neví, co se může a co ne“. (kód **právní vědomí**) „Jak jsem se již dříve zmínila o tom, že něco řeším penězi, že si platím své dozdělávání, tak by možná mohla být taková možnost už na fakultě, kde by mohli nabízet kurzy, workshopy (třeba IT, grafika.), kterou by si studenti sami zaplatili a následně měli ulehčený vstup do profese.“ A určitě více ukázkových hodin výuky, to je ještě další podnět, který Sylvie vyslovila (kód **výuka v praxi**).

2.7.4 Marcela

Pedagogická fakulta Ostravské univerzity byla místem, kde si učitelka Marcela začala studiem plnit svůj dětský sen „být paní učitelkou“. Tento sen jí vydržel dlouho a jak říká „stále sním a snažím se co nejlépe vzdělávat své studenty nadále, a to už hodně let a přiznám se, že ještě nemám pocit, že bych měla končit či něco změnit.“

„Jako tvrdé Y“ si nicméně připadala při svém vstupu za katedru (kód **prvotní nejistota**) a pokračuje svým pohledem na začátky v učitelství: „Každý nastupuje plný elánu, pocitu všehovědění a pak najednou stojí jako tvrdé Y a neumí ze sebe nic vymáčkout. A úplně stejně jsem to měla já. Možná by proto bylo lepší, aby noví kolegové už na fakultě prošli nějakou přípravou na posílení sebevědomí. Osobně si vzpomínám, jak jsem měla plnou hlavu materiálů, které jsem chtěla předat studentům, avšak najednou jako bych nevěděla, jak jim tyto materiály předat. Měla jsem pocit, že mám úplně kamenný jazyk, dodnes si pamatuji ty moje tekoucí kapky potu po zádech z nervozity.“ (kód **předávání znalosti**) K tomuto ještě Marcela dodala, že se domnívá, co se týká přípravy učitelů na fakultě, že fakulty plodí teoretické odborníky, kteří neumí znalosti předat dále. „Měla by se zlepšit didaktika, jak své znalosti, učební plány a své přípravy na hodinu dobře předávat ve třídě, nemít to jen v hlavě. Akde ještě vidím rezervy, tak to je body language. Pohyb po třídě, postoj a držení těla, i tím se dá ovlivnit výuka, pozornost studentů, mnoho učitelů má problém s nonverbální komunikací.“ (kód **řeč těla**)

Marcela také vzpomíná na to, že při svých začátcích „měla docela problém, kterým by se mohlo zabývat při přípravě budoucích učitelů, a sice jak si získat pozornost studentů, pracovat se sebevědomím budoucích učitelů, naučit je umět si prosazovat svůj názor, postavit se za něj. Na základě svých zkušeností bych byla ráda, kdyby vycházeli z univerzity absolventi, kteří budou umět komunikovat s problémovými žáky a na druhou stranu také učitele, kteří se budou umět usmívat a nebýt tím, kdo má určitou moc nad studenty“. (kód **příkladná osobnost**)

Když Marcela nastoupila do role pedagoga, neměla svého uvádějícího učitele, takže její jedinou možností při řešení svých začátečnických situací bylo spolehnout se sama na sebe

nebo na ochotu svých kolegyň, s čímž neměla problém. Zkušenější kolegové se jí věnovali i mezi přestávkami: „samozřejmě potkávání se na chodbě při službách či přesunech mezi třídami, taková naše chodbová šeptanda“. (kód **kolegové**)

2.7.5 Lenka

„Od malička jsem chtěla být učitelkou a líbilo se mi, že můžu někoho nejenom něco naučit, zlepšit ho v tom, ale také to, že můžu vymýšlet a tvořit různé aktivity.“ Tak popisuje svou motivaci k profesi učitelky Lenka.

Magisterský titul získala studiem na Pedagogické fakultě Ostravské univerzity a jak říká „jsem učitelským benjamínkem“, učí teprve prvním rokem.

„Já plná elánu a přesvědčení vstoupila do třídy a narazila jsem na zeď, kdy tou zdí bylo setkání s problémovými žáky. Na to jsem vůbec nebyla připravena, a tato problematika by tedy rozhodně měla být součástí studií na fakultě.“ (kód **specifický žák**)

„Můj nástup do školy byl v podstatě jeden velký šok, avšak měla jsem velkou výhodu v tom, že mi k tomu mému šoku byla přidělena kolegyně jako uvádějící učitel a s ní jsem ty šokové stavy zvládala. Byla mi velkou oporou v mých začátcích, a ještě jsem měla možnost se obracet na další kolegyně, kdy jsem tu možnost hodně využívala.“ (kód **uvádějící kolega**) Lenka si ve svých začátcích připadala nestandardně, kdy tento stav specifikovala slovy „měla jsem plnou hlavu a prázdnou pusou, prostě plná znalostí, ale nic jsem z toho nedokázala uplatnit ve výuce“. (kód **předávání znalostí**)

Během rozhovoru připomněla ještě fakt, že studovala během pandemie covidu-19. „Když jsem chodila na fakultu, tak pro mě byla teoretická příprava nedostatečná v přípravě nás, budoucích učitelů, ve výuce tvorby příprav na hodinu. Nevím, jestli to bylo ovlivněno dobou covidu, nebo to byla systémová věc pedagogické fakulty. Mně to docela chybělo.“ (kód **přípravy**). „Když vezmu zpětně praxi, která probíhala během studií, a pak moje zkušenosti z praxe po nástupu do role učitelky, tak si myslím, že by měla být praxe na fakultě náročnější a pestřejší, myslím tím, aby studenti měli praxi i z jiných předmětů, než ty, které mají jen ve svém zaměření, budou mít větší rozhled.“ (kód **univerzální praxe**). „Jo, ještě něco. Každý student učitelství, tedy alespoň si to myslím, už někdy slyšel slovo Bakalář. A ne jako dosažené vzdělání, ale v souvislosti s chodem školy. A to bylo něco. Po nástupu jsem měla dost potíže s tímto softwarem, a hlavně mi to bralo čas, který mohl být využitý úplně jinak. To třeba nechápu, když je Bakalář součástí většiny škol, že se s tím produktem nepracuje už na fakultě, tedy alespoň ne na té naší.“ (kód **školní systém**)

2.7.6 Monika

Dalším respondentem v řadě je Monika. Je také absolventkou Pedagogické fakulty Ostravské univerzity a při své vzpomínce na svůj nástup za katedru říká: „Hodili mě do vody a já jsem z toho byla úplně vyřízená, dostala jsem dost těžké úkoly, a dokonce věci k maturitám“.

Na svá studia vzpomíná následovně: „Mně přišlo šíleně otravné se učit dělat přípravy, měla jsem docela náročnou pedagožku, která nás s přípravou příprav docela dost dusila. A teď bych se jí měla tak nějak omluvit, za to, jak jsem o tom přemýšlela. Teď, když už mám nějaké ty hodiny odučené, tak vím, že to bylo velmi prospěšné a mělo by se na fakultě na

přípravu portfolia příprav více zaměřit, určitě to novým učitelům v jejich pracovním životě pomůže.“ (kód **přípravy**) Při našem povídání zmiňuje jednu perličku z jejího života, a to, že se již od mládí věnuje amatérskému divadlu, považuje se za ukecanou, ale když nastoupila před publikum zvané studenti ve třídě, tak „měla sucho v krku a moje slova moc ven neklouzala“. „Já jsem neměla k sobě uvádějícího učitele. Byla jsem vhozena do vody a často jsem si připadala jako kuchař, který ale vaří z vody,“ dodává, dnes už s úsměvem. „Úsměv bylo často to, co mi dalo najevo, že nejsem úplně nejlépe připravena a když nevíš, usmívej se.“ (kód **improvizace**) „Budu se opakovat, ale za mě prostě bylo obrovské chybění, vidíte, teď mi to jde, ale chyběla mi komunikace. Říkala jsem si, ‚však víš, je to v pohodě‘, a pak najednou nevíš nic. Musela jsem se naučit individuální komunikaci, s rozdílnými typy studentů, to co se vyžaduje, individuální přístupy. Víte, dnes je trend formativní hodnocení, je potřeba se to naučit vykomunikovat,“ ještě doplnila Monika. (kód **srozumitelná mluva**) „Já jsem při nástupu do práce měla pocit, že vím, ale v momentě, kdy jsem vlezla za katedru, tak jsem de facto moc nevěděla, jak učit (kód **přenos znalostí**) a jak jsem říkala před chvílí, tak, zřejmě i vlivem sebevědomí, vážla i komunikace se studenty.“ (kód **osobnost učitele**). „Osobně si myslím, že by se při přípravě nových učitelů mělo více věnovat právě práci se sebevědomím, a to i v návaznosti na práci s hlasem, s postojem, myslím jako postojem těla při výuce, před žáky a studenty. Já se domnívám, že nedostatek sebevědomí ovlivňuje schopnost komunikace, což si dovolím tvrdit na základě svojí vlastní zkušenosti,“ dodala Monika (kód **jistota při výuce**). Za svou výhodu ještě považuje fakt, že se stala učitelkou na výběrové škole, takže jí „docela odpadly ty starosti s negativním chováním studentů, o kterém se v poslední době hodně mluví a na co si kolegové z jiných škol stěžují. Musím říci, že mi tyto starosti určitě nechybí a já se o to více mohu soustředit na učení samotné,“ zmiňuje Monika ve svém povídání jeden z problémů dnešní doby (kód **chování třídy**)

2.7.7 Leona

„Vedu své studenty již 10 let a jsem absolventem Pedagogické fakulty Ostravské univerzity. Pro dráhu pedagoga na plný úvazek jsem se rozhodla po své praxi učitele odborného předmětu. Motivací mi byly jednak lepší platové podmínky a jednak moje ego. Viděla jsem své kolegyně, které jsou absolventy pedagogické fakulty v praxi, a já měla pocit, že na to mám a jsem možná lepší, a tak jsem se vydala na akademickou půdu rozšířit své vzdělání a vědomosti.“ Těmito slovy začíná rozhovor s Leonou. Když vzpomíná na své začátky, tak zmiňuje především jednu svou kolegyni, která jí nejvíce pomohla a pomáhala. Institut uvádějícího učitele na její škole nebyl zavedenou praxí, takže má své začátky spojené právě se zmiňovanou kolegyní: „Díky této pomoci se mezi námi vybudoval výjimečný vztah, který trvá dodnes a není to již jen o nějaké kolegiální, ale už i přátelství, kdy spolu sdílíme jen pracovní radosti a starosti, ale i ty osobní.“ (kód **kamarádství**) „Škola mě v tomto případě nechala vyloženě na dobrovolné pomoci kolegů, tedy v tomto případě kolegyně. Bylo by asi dobré, když to vezmu i ke své zkušenosti, aby uvádějící učitel byla povinnost pro vedení školy, není to vždy úplně lehké, ty začátky,“ zmiňuje Leona názor, že uvádějící učitel by měl být na všech školách standardem (kód **uvádějící kolega**). Co se týká začátků v roli učitele, Leona vzpomíná také na boj s časovou dotací jednotlivých hodin: „Vůbec si neumím představit, jak

by to vypadalo bez pomoci zmiňované kolegyně, protože já jsem ještě k tomu všemu totálně bojovala s časem. Moje vyučovací hodiny v začátcích – to byla situace, kdy jsem zjistila, že nejsem úplně připravena. Měla jsem pocit, že 45 minut velmi rychle uteče a já vlastně vůbec nestihnu se studenty vše probrat.“ (kód **málo času**) „Možná by tomu boji s časem pomohlo, kdyby bylo na fakultě více ukázkových hodin učení v praxi, ve třídě. To mi chybělo od přednášejících. Měli jsme hodně teorie, já to však posléze moc neuměla použít (kód **výuka v praxi**). A to se ještě nyní vyžaduje po učitelích individuální přístup, jenže na to jsem také nebyla připravena, vůbec to během mého studia nebylo, k tomu komunikace s rodiči. Myslím, tedy soudím podle sebe, že musí být každý učitel na začátku docela dost vyjukaný, když zažíval své první druhé třídní schůzky. Možná by nebylo špatné mít ve škole, tedy myslím na fakultě, třeba simulované třídní schůzky,“ doplňuje své představy o lepší přípravě studentů pedagogických fakult Leona. (kód **kontakt s rodiči**)

2.7.8 Beáta

Respondentka Beáta měla svůj osud stát se učitelkou předurčen už od útlého dětství. Její hlavní motivací byl vzor v matce a prarodičích, kteří byli rovněž učiteli. „Je ale pravda, že jsem si toto povolání úplně nevysnila, a studovala jsem jiný obor, jenže nakonec představa pedagoga vyhrála. A nejen rodinná tradice mě k tomu vedla, ale také motivace jistoty pracovní doby.“ Je absolventkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Co se týká jejích představ učitele, nikdy jí nelákalo učit na základní škole, ale spíše starší žáky, studenty. Učí už druhým rokem.

Beátě byl ze strany školy přidělen uvádějící učitel a svými slovy k tomu říká následující: „Mohla jsem sice něco řešit se svou maminkou, ale ta nicméně nebyla se mnou přímo na místě činu, neviděla moje reakce, moji výuku ve třídě, takže mé nedostatky byly odhalovány a byla jsem na ně upozorňována přímo mojí uvádějící učitelkou. A že jich [nedostatků] bylo.“ (kód **uvádějící kolega**) Marcela hned příklady svých, uvádějící učitelkou odhalených, nedostatků přibližuje: „Docela mě často upozorňovala na nedostatečný hlasový projev, což jsem následně poznala při výuce před více žáky, a také si vzpomínám, že jsem byla upozorňována na můj statický projev při výuce. Bylo mi doporučováno, abych mezi žáky a studenty chodila, nestála jen před tabulí, za katedrou.“ (kód **styl vyjadřování**) K pomoci kolegů, nejen uvádějící učitelky, má slova chvály: „Hodně mi také se začátečními problémy pomáhal kolektiv pedagogů v kabinetě, kdy jsem se mohla ptát a obracet se na ostatní učitele. A zde bych velmi ráda zdůraznila, že na mě vždy čekala ochota a vstřícnost a nikdy jsem neměla pocit, že někoho obtěžuji.“ (kód **kabinet**) Chod školy byl další výzvou pro Beátiny začátky ve školství: „Velkou neznámou byl pro mě chod školy, orientace v software, který slouží ke komunikaci a administraci, evidenci výsledků atd. Z tohoto důvodu se domnívám, že by bylo dobře při přípravě studentů věnovat prostor ve výuce i těmto záležitostem, budoucí učitele vzdělávali na pajdáku v administrativě. Já to vnímala jako velký problém a fakt to dost zatěžuje ostatní, když mě do toho zasvěcují. (kód **školní systém**) Beáta si, na rozdíl od většiny kolegyně, které se účastnily výzkumu, nestěžuje na didaktiku, s tou byla docela spokojená. Chybělo jí však „více praxe a mám pocit, že byla nedostatečná výuka pedagogiky. Co se týká didaktiky, tak mohu říci, že jsem byla s výukou docela spokojená.“

*Moje první setkávání s rodiči byla čistá improvizace, ve které jsem měla skrytou svou nervozitu, nevěděla jsem, co mohu říkat, co nemohu, a jsou to situace tak individuální, že mnohdy ani rada kolegy nestačí, z důvodu jedinečnosti řešené věci. Avšak základní techniky komunikace, by se mohly probírat na fakultě, určitě by to věci více pomohlo“ uvedla v závěru rozhovoru. (kód **kontakt s rodiči**)*

2.7.9 Kamila

„Já se zamilovala do angličtiny a angličtina mi otevřela hodně dveří, tak mi dávalo smysl tu lásku k jazykům předávat dále.“ Touto větou začala hovořit Kamila, když padl dotaz na její motivaci stát se učitelkou. K tomu dodává, že jí dává smysl „se každý den potkávat s dětmi a dospívajícími, kdy si tito lidé zaslouží pozornost a podporu.“ Je absolventem Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a své profesi učitelky se věnuje prvním rokem.

*„Mojí velkou výhodou je zřejmě to, že já učím na menší škole, nemáme tolik žáků a i kolegů je méně, tak se všichni scházíme v jednom kabinetu. Uvádějícího učitele jsem neměla, takže vše, s čím mi mohli pomoci kolegové, se odehrávalo v rámci přestávek a volného času v našem společném kabinetu.“ (kód **kolegiální vztahy**) Při otázce na jevy, které jí překvapily a nebyla na ně v začátku své učitelské kariéry připravená, říká: „Vůbec jsem nebyla připravená na situace, které jsou stylem dnešní doby, na nerespektování autorit, že vlastně učitelka není vždy vzorem. Nečekala jsem hrubé výjevy, nejen žáků k sobě, ale i hrubost žáků vůči učitelům. To mě hodně zarazilo a nevím, jak na to reagovat. Na to mě tedy teorie ve škole vůbec nepřipravila, a to si myslím, že jsem ještě na té lepší škole.“ (kód **chování třídy**) K tématu soukromé školy Kamila přidává ještě jednu zkušenost: „I když nevím, jestli je lepší soukromá škola pro učitele, protože mám pocit, že rodiče chtějí po učitelích záchrany a mají pocit, že dětem se již doma nemají věnovat a vše má zvládnout škola sama. Chtěla bych se ještě vrátit k tomu chování, které mě zaskočilo. Nechápu, proč se tento problém neprobírá na výšce, tedy alespoň na té mojí, kde jsem byla já. Možná je to jiné jinde. Alespoň jeden semestr by se měl věnovat výuce komunikaci s rodiči, (kód **kontakt s rodiči**) s dětmi a zejména vůbec třeba nevím, když řeším problémy s dětmi, jaké informace mohu při komunikaci s rodiči sdělit. Vždyť tady máme zákon na práci s informacemi a GDPR se může jevit jako problém. A pak váhám, co mohu říci rodičům, když řeším konflikt jejich dětí s jinými dětmi ve třídě nebo na škole.“ Po krátkém zamyšlení dále dodává: „Domnívám se, že se také mělo věnovat na fakultách přípravě na nevhodné chování žáků, studentů. Management chování dětí, tak bych to nazvala obecně, a ještě bych k tomu chtěla doplnit vlastně učení, jak zvládat děti se specifickými potřebami, ADHD a já vařím z vody.“ (kód **chování třídy**) Tématu problematického chování žáků věnuje Kamila velkou pozornost: „Člověk je najednou zaskočený s tím, že neví, že se něco takového může stát a neví, co s tím, jak zareagovat na to dítě, na jeho jednání, o čem informovat rodiče. Ví, že existuje nějaká pedagogicko-psychologická poradna, ví, asi, co dělá, ale vůbec nemám přehled o nějaké spolupráci se školami. Didaktika, ví, že se na to musí klást důraz, ale ta teorie je strašně vzdálená od praxe. Pokud jsem musela jednat okamžitě a reagovat na situace a věci, na které jsem nebyla připravena, proškolená, tak to byla z mojí strany naprostá improvizace a někdy jsem se*

*hodně zapotila a úplně slyšela, jak mi bije srdce, a to se mi ještě občas stává i doposud, a to už mám nějaké dny ve škole za sebou.“ (kód **improvizace**)*

2.7.10 Krystína

Poslední respondentka našeho výzkumu má mezi dalšími respondentkami jedno specifikum – ona sama je totiž na škole, kde učí, provádějícím učitelem nově nastupujících učitelů a také studentů pedagogické fakulty na praxi. Může tedy přinést jiný pohled na výuku a připravenost učitelů. Mezi Krystínou a ostatními je navíc ještě jeden rozdíl – jako jediná není rodilou Češkou, ale její původní vlastí je Francie. Je tedy schopna srovnávat situaci nastupujících učitelů mezi dvěma zeměmi. K tomu už na začátku rozhovoru říká „já byla, možná díky svým zahraničním zkušenostem, zřejmě lépe připravena, ale berte to jako jen můj pocit. Vlastně, měla jsem problém se školním systémem, mohu-li to tak říct, administrativa bylo pro mě novu věcí, na kterou jsem nebyla připravena.“(kód **školní systém**) A následně k tomu z pohledu provádějící učitelky dodává: „Já, jako učitelka v pozici provázejícího učitele na naší škole, kdy k nám chodí na svou pedagogickou praxi studenti učitelství, se domnívám, že by se měl věnovat určitý čas při vzdělávání učitelů nějakým základům organizace škol. Je mi jasné, že jsou na školách možné rozdíly, ale na druhou stranu existují mnohé společné věci. Přesto přicházejí noví učitelé, kteří o tom nevědí vůbec nic, a zbytečně jim to pak zabírá čas, který by mohli věnovat něčemu jinému, třeba přípravě příprav na výuku“. (kód **málo času**)

Když nastoupila na pozici učitele do školy, neměla svého uvádějícího učitele, a tak své začátky musela zvládnout s pomocí kolegů. „Pro mě bylo obrovskou výhodou, že jsem učila na škole, kde byli výběroví studenti a měla jsem začátky zřejmě lepší než mnoho kolegů. (kód **dobří studenti**) Kolegové mi pomáhali s chodem školy (kód **pomoc kolegů**) a výhodou pro mě bylo také to, že jsem učila cizí jazyk, tedy cizí pro studenty, pro mě to byl jazyk rodilý, a tak mi odpadl stres, jestli ten předmět umím dobře, či ne. (kód **výhoda znalostí**) V tomto případě byla výhoda na mé straně“. Ke své pozici provázejícího učitele ještě doplňuje postřeh, týkající se nových učitelů a studentů fakulty: „Mám také pocit, že začínající učitelé nejsou ze studií připraveni na zpětnou vazbu, kterou potřebují při výuce se studenty, žáky. To bych navrhovala do zařazení výuky na fakultách. Taková ta oboustranná komunikace –umět, jak já říkám, vysílat a také následně přijímat“. (kód **interakce s třídou**)

2.8 SHRUTÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

2.8.1 Hlavní výzkumná otázka: „Jak vnímají učitelé připravenost na praxi?“

Na základě analýzy dat ze všech provedených rozhovorů s účastnicemi výzkumu bylo zjištěno, že ani jedna z učitelek nebyla na praxi při nástupu do zaměstnání připravena. Všechny zmínily své určité situace při výuce, kdy zjistily, že je teoretická příprava na pedagogických fakultách nepřipravila dostatečně pro výkon povolání. Během všech deseti rozhovorů nebylo ani jednou zaznamenáno, že by alespoň jedna učitelka řekla, ani nepřímou, že by byla dobře připravena a zvládala svůj výkon povolání bez problémů. Následně během

výzkumu postupně uváděly situace, kdy a v čem zjistily svou nepřipravenost. Dvě respondentky uvedly, že jejich nástup do pozice učitelky po absolvování pedagogické fakulty nebyl takový šok, protože byly již připraveny tím, že vykonávaly na škole činnost jako odborný externí vyučující, čímž měly přechod jednodušší. Nicméně i u nich nastaly situace při nástupu do role interního vyučujícího, na které nebyly připraveny. Což ukazuje následné kódování jejich rozhovorů.

2.8.2 Vedlejší výzkumná otázka 1: „V čem je teoretická příprava nedostatečná?“

V čem je teorie na pedagogických fakultách nedostatečná? Didaktika, předávání. To byla nejčastější odpověď. Sedm z deseti účastnic to při svém nástupu do zaměstnání považovalo za problém. Stejně tak mělo 70 % respondentek pocit, že nejsou dostatečně připraveny na předávání učiva studentům a žákům. Dokonce se objevil i názor, že teorie je velmi vzdálena od praxe. Jako druhý nedostatek, co se do počtu názorů týká, byla komunikace – nejen tělem, ale také řečí těla. Respondentky zmiňovaly nejistotu v komunikaci individuální i v komunikování určitých problematických situací.

Administrativa byla další překážkou pro dvě respondentky. Tyto by rády uvítaly v rámci teoretické přípravy zaměření na administrativu, která je následně čeká v práci ve školách a jejich zvládnání jim zabírá čas, který by mohly uplatnit jinak. Zároveň na sebe vážou kolegy, kteří je učí s administrativou pracovat.

Specifickým výsledkem výzkumu bylo zjištění, že možným nedostatkem v teoretické přípravě je chybějící kompetence zvládnání formativního hodnocení a hrubého jednání ze strany žáků.

Jak uvedla Kamila: *„Nečekala jsem hrubé výjevy, nejen žáků k sobě, ale i hrubost žáků vůči učitelům. To mě hodně zarazilo a nevím, jak na to reagovat“.*

2.8.3 Vedlejší výzkumná otázka 2: „V čem se projevuje nepřipravenost?“

Kódováním rozhovorů s respondentkami bylo zjištěno, že v pozici začínajícího učitele pro ně byla největším problémem komunikace. Jejich nepřipravenost se projevila ve špatné nebo žádné komunikaci. Chyběla jim kompetence komunikace za katedrou, nevěděly, jakými způsoby komunikovat, a to nejen hlasovým projevem, ale také pomocí svého body language a pohybu po třídě.

Dvě respondentky zmínily jako velkého nepřítele čas – nestíhaly vměstnat své přípravy do vyučovací hodiny, a respondentka Hana dokonce vyslovila názor, že by začínající učitel mohl mít menší úvazek, aby se lépe adaptoval na začátku výkonu povolání.

Výzkum také ukázal, že téměř polovina účastnic rozhovorů uvedla jako své zjištění nepřipravenosti k výkonu povolání fakt, že nevěděly, jak předávat vědomosti studentům, žákům. Měly pocit, že tápou v didaktice.

Dvě respondentky na své nedostatky byly upozorňovány svými kolegy a kolegyněmi, což potvrzuje důležitost uvádějího učitele, který by měl na nově nastupující učitele dohlížet a být jim průvodcem.

2.8.4 Vedlejší výzkumná otázka 3: „Jak řeší tyto situace?“

Nejčastějším řešením situací, kdy zjistily dotazované učitelky svou nepřípravenost pro výkon povolání, byla pomoc zkušenějších kolegů. Tam, kde to bylo možné, využívaly pomoc uvádějího kolegy. Vzhledem k legislativnímu stavu, kdy uvádějí učitel není pro školu povinnost, tuto možnost většina účastnic výzkumu neměla, a proto využívaly pro řešení svých situací pomoci svých ochotných kolegů a kolegyně v rámci běžné komunikace na pracovišti. V tomto ohledu je potřeba zmínit důležitost kabinetové kultury pro začínající pedagogy jakožto zřejmě nejlepší a nejvyhledávanější cesty k překonání prvotních zádrhelů, na které může začínající pedagog narazit.

Jako další uváděná možnost řešení nepřípravenosti je vlastní cesta. Tím bylo myšleno, že se jednak učitel sám vzdělává a hledá cesty, jednak jde ze strany respondentů o improvizaci a snahu vyrovnat se s nastalou situací samostatně. V tomto ohledu nabývá na významu zkušenostní učení.

Jako zajímavý výsledek výzkumu k této otázce se jeví fakt, že dvě učitelky uvedly jako řešení svého nedostatku štěstí na dobré studenty, kteří jim v jejich začátcích svým přístupem pomáhali.

2.8.5 Vedlejší výzkumná otázka 4: „Co by navrhovali, na základě své zkušenosti, aplikovat zpět do teoretické přípravy?“

Na výzkumnou otázku, co by bylo vhodné zařadit do teoretické přípravy, se nejvíce doporučení ze strany účastnic výzkumu se týkalo komunikace. Problém nedostatečné připravenosti na komunikaci zazníval od většiny dotazovaných učitelek. V počátcích učitelké kariéry jim chyběla kompetence komunikovat nejen s žáky a studenty, ale také s rodiči, dospělými. Často jim chybělo sebevědomí v projevu, řeči těla a rovněž zmiňovaly nejistotu v tom, co mohou a nemohou říkat. Velmi často se objevil názor, že by se měla na fakultách vyučovat administrativa, se kterou se mohou potkat ve svém povolání. Respondentky tím myslely především problematiku běžné školní agendy či software, který se v českých školách pravidelně využívá (Bakalář či jiné rozšířené aplikace). Neznalost těchto programů a mechanismů jim následně zabírá čas potřebný jinde a stejně tak zaměstnává zkušenější (uvádějící) kolegy, kteří začínající učitele s danou problematikou seznamují.

Za nedostatečnou považují respondentky didaktiku. Polovina učitelek vyslovila názor, že by se mělo v teoretické přípravě více zaměřit na didaktiku v praxi, ukázkové hodiny aj. K tomu, co pro ně slovo didaktika znamená, uváděly, že tím myslí fakt, že při svém nástupu na pozici učitelky nevěděly, jak teoretické znalosti, které nabyly při studiu, přenést ke studentům, žákům. Neznaly cestu, byly nuceny často improvizovat, spoléhat se na kolegy. K tomu se samozřejmě ještě přidávaly stavy nervozity, takže by mohlo být pro začínající učitele přínosné, aby měli během studia možnost pracovat také s tímto faktorem.

Specifikum, které by se mělo objevit v teoretické přípravě budoucích učitelů, je podle odpovědí příprava na nevhodné, specifické chování žáků a studentů, individuální přístup, práce s problémovými žáky (ADHD apod.) a dovednosti pro inkluzivní výuku.

2.9 DISKUSE

Z výzkumu, který byl realizován na téma, zdali je teoretická příprava budoucích učitelů nedostatečná, v čem a co by navrhovaly respondentky pro lepší adaptaci při nástupu do zaměstnání, či zdali je příprava na fakultách na takové úrovni, že byly respondentky připraveny ve všech oblastech na výkon svého učitelského povolání, vyplynulo, že respondentky výzkumu pociťovaly nedostatky ve své teoretické a praktické přípravě během vysokoškolského studia a v rozhovorech navrhovaly možnosti na zlepšení teoretické přípravy budoucích učitelů do budoucna.

Jak je již uvedeno v názvu práce, jedním z témat, kterému byla věnována tato diplomová práce, je problematika zkušenostního učení. Připomeňme si zde parafrázi z teoretické části: „Dejte vzdělávajícímu se učiteli alespoň špetku zkušeností místo tuny teorie“ (Kasíková in Moon, 2013, s. 68). A právě slovo zkušenost, byť v různých podobách, se během rozhovorů s účastnicemi výzkumu objevovalo opakovaně. Často svou nedostatečnou teoretickou připravenost musely nahrazovat improvizací a právě v těchto situacích docházelo k utváření zkušenostního učení, kdy – jak uvádí Dočekal –, přechodem od zážitku ke zkušenosti dochází tím, že po zážitku, prožitku přichází reflexe prožitku, jeho zobecnění a otestování opatření (Dočekal, 2012, s. 16). Světový andragog Peter Jarviske zkušenostnímu učení doplňuje, že se jedná o tlak externího prostředí a jedinec, v našem případě učitel, musí neustále na tento tlak reagovat a dochází k přehodnocování svých zkušeností a vzniku nových (Jarvis in Thelenová, 2014, s. 120).

Jinou cestou, jak čerpat zkušenosti, se může jevit možnost přebírání zkušeností od svého okolí – v případě učitelů se jedná o jejich zkušenější kolegy. Tové svých odpovědích respondentky uváděly opakovaně – rady kolegů z kabinetu či vedení pomocí uvádějího kolegy pro ně byla cesta, jak vyřešit situace, na které nebyly dostatečně dobře připraveny teorií. Velmi častá slova, která v rozhovorech zazněla, byla právě slova kolega, uvádějí učitel, kabinet. Této cestě získávání zkušeností jsme se věnovali v teoretické části v podkapitole 1.6 o mentoringu (s. 21). Andragogický slovník definuje *mentoring* jako situaci, kdy zkušenější kolega poskytuje praktické rady a soustavnou podporu (Průcha, Veteška, 2014, s. 181). K mentoringu ve školním prostředí v perspektivě zkušenostního učení Lazarová doplňuje, že zkušenější učitel (ne nutně starší) pomáhá tomu méně zkušenému s cílem podpořit u začínajícího učitele rozvoj specifických odborných a osobnostních kompetencí a pomoci jim k lepší adaptaci a socializaci v novém prostředí (Lazarová, 2011, s. 100). Právě o tom se díky výzkumu z rozhovorů dozvídáme.

Česká školní inspekce ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy provedly šetření k připravenosti učitelů na výkon povolání, jejich kompetencím a kvalifikaci a následně shrnuly hlavní zjištění.

Co se týká kompetencí, tak inspekce posuzuje nejlépe kompetenci znalosti obsahu – tzn., že začínající učitelé vědí, co učit. Následně kompetenci didaktickou, kdy učitelé vědí, jak učit, a jako třetí v pořadí kompetenci práce se třídou, s žáky, studenty. Výzkum zároveň hodnotí své kompetence hůře se zkušenějšími kolegy (Koucký, Bartušek, Kostecká et.al, 2023, s. 6). Dále ve svém shrnutí pokračují tím, že mezi lety 2018–2021 se mírně zhoršila připravenost učitelů, co se týká obecné didaktiky.

Tato shrnutí se potkávají s výsledky výzkumu, kdy respondentky rovněž uváděly, že jejich největším problémem byla didaktika a komunikace, což může být vnímáno jako práce s třídou, žáky, studenty. Výše uvedeným šetřením bylo také zjištěno, že co se týká připravenosti na výuku různě nadaných žáků, chování žáků a vedení třídy, cítili se zde nejlépe připraveni absolventi doplňujícího pedagogického studia. To může být ovlivněno jejich předcházejícími zkušenostmi s neformálním vzděláváním a pro pedagogické fakulty by to mělo být téma k začlenění do teoretické přípravy učitelů. V tomto případě můžeme připomenout v teoretické části uváděný nestátní vzdělávací projekt Učitel naživo, který se vzdělávání absolventů nepedagogického směru věnuje – jak sami organizátoři projektu uvádějí, nejdůležitější je pro ně právě praxe a zkušenostního učení, se týkající mentoring.

Kabinetová kultura. To byl častý výraz, který se objevoval při rozhovorech s pedagogy, kteří se účastnili výzkumu. Uváděli, že jim velkou pomocí při zvládnutí svých počátečních kroků kariéry učitele byli kolegové a kolegyně, uvádějící učitelé. Tento fakt také zmiňuje Lazarová ve své knize (2008, s. 30), kdy uvádí, že právě diskuse mezi kolegy v kabinetě je cesta k řešení problémů jednotlivců. Zde mohou navzájem své zkušenosti probrat a vyslechnout si radu ostatních kolegů, kteří již mají podobnou zkušenost s nastalou situací. K systému kabinetové kultury bychom mohli přidat také jeden příklad ze zahraničí. Již v teoretické části jsme zmiňovali praxi ve Finsku (s. 11), kde jsou s vědomím nutnosti podporovat učitele ve svých počátcích, a tak tam mají model, kdy pracují ve skupinách a navzájem se mentorují a řeší spolu své problémy (Průcha, Kansanen, 2015, s. 95). To potvrdil i tento výzkum, kdy většina odpovídajících učitelek zmiňuje jako největší pomoc právě kolegiální.

Střet teorie a praxe, jak je zkoumán v této diplomové práci, popisuje Podlahová, která si je vědoma faktu, že je velký rozdíl mezi tím, co se studuje na pedagogických fakultách a co by se mělo studovat, aby to mělo praktický přínos pro začínajícího učitele. V těchto případech nastává čas pro zkušenostní učení, kdy je pedagog nucen reagovat na situace neočekávaně, protože nebyl připraven teorií během studia (Podlahová, 2004, s. 46–47). Může ovšem nastat i situace, kdy učitel po nástupu do zaměstnání po studiích bude překvapen příjemně, kdy zjistí, že byl fakultou připraven dobře, bude mít dobré prostředí pro práci, práce ho bude bavit, pokračuje dále Podlahová (2004, s. 47)

Ve výzkumu byla provedena kategorizace na základě in vivo kódů, které zmiňují specifické chování žáků a studentů. Byla to jedna z věcí, na které nebyly respondentky dobře připraveny a byly by rády, aby se toto téma stalo součástí teoretické přípravy. Učitel není na tyto situace připravován, nemá ani oporu ve školských dokumentech. Příkladem tohoto nevhodného chování může být nekázeň žáků a studentů, recese a vtípky, spory mezi žáky, studenty, přestupky, zvláštní vztahy mezi učitelem a třídou, žáky, studenty (Pařízek in Lazarová, 2008, s. 9). Původci těchto situací jsou především žáci, studenti, i když i souhrou určitých nešťastných náhod, je mohou způsobit i samotní učitelé (Ibid., s. 9). Tyto situace a případy jsou komplikací pro práci učitele a při zvládnutí své profese musí nejednou vystoupit z role vyučujícího.

K začátkům učitelství, tedy kariéře býti učitelem, jsou Lazarovou definovány určité fáze vývoje učitele. První je fáze přípravná, kdy se budoucí učitelé jakožto studenti učitelství

soustředí spíše na svůj vlastní vývoj a ne tak na samotné vyučování jako takové. Druhou fází je začínající učitel, kdy se jedná de facto o fázi „přežití“, jak se zhostit své nové role, kterou začínají. V následující třetí fázi začíná být ze strany učitele soustředění se na konkrétní situace a úkoly spojené s vyučováním a až poté, kdy do profese učitele vstupuje také zkušenostní učení a přibývající praxe, se učitel dostává do závěrečné fáze, kdy se dokáže soustředit na samotné žáky, studenty, a ovlivňovat jejich učení a vývoj, brát ohled na jejich potřeby. Na základě tohoto popsaného modelu fází by měl začínající učitel vlivem zkušeností od soustředění se na sebe sama dospět ke zvládnutí vyučování (Lazarová a kol., 2011, s. 62).

Tomu, že není teoretická příprava na fakultách úplně ideální, může nasvědčovat práce nestátních neformálních společností, které se věnují dalšímu vzdělávání budoucích učitelů – například v teoretické části již zmíněné projekty Učitel21 (s. 23) a Učitel naživo (s. 15).

Závěr

Diplomová práce pojednává o zkušenostním učení pedagogů a jejich předchozí teoretické přípravě na profesi učitele na pedagogických fakultách v rámci České republiky. Hlavním cílem práce bylo zjistit, zdali jsou učitelé při svém nástupu do zaměstnání dobře připraveni studiem na pedagogických fakultách nebo zdali jim některé kompetence chyběly a co by případně navrhovali, aby bylo zařazeno do výuky pro lepší připravenost v prvních rocích učitelé praxe.

Pedagogické fakulty mají nastaven studijní program tak, aby vychoval nové pedagogy, nicméně výzkumem a rozhovory bylo zjištěno, že učitelé, kteří po získání patřičného vzdělání k této profesi následně v praxi narazí na situace, kdy zjistí, že nejsou dostatečně kompetentní v určitých oblastech výuky, při některých činnostech v rámci chodu školy a třídy.

Díky této práci bylo uskutečněno deset rozhovorů, které probíhaly v přátelské uvolněné atmosféře a respondentky výzkumu tak mohly dávat zcela volný průchod svým myšlenkám a následně vyřčeným představám o tom, jak zlepšit výuku svých budoucích kolegů na základě zkušeností, kterými si při svých začátcích prošly.

V rámci praktické, výzkumné části bylo stanoveno pět výzkumných otázek, kdy jedna byla hlavní (Jak vnímají učitelé připravenost na praxi?) a čtyři vedlejší (V čem je teoretická příprava nedostatečná? V čem se projevuje nepřipravenost? Jak řeší tyto situace? Co by navrhovali, na základě své zkušenosti, aplikovat zpět do teoretické přípravy?). Vedlejší výzkumné otázky se týkaly problematiky kompetencí při nástupu respondentek do zaměstnání a hlavní výzkumná otázka již dávala vzorek odpovědí, co by účastnice výzkumu doporučovaly doplnit či změnit v teoretické přípravě budoucích učitelů za účelem lepší adaptaci v prvních letech vyučování žáků, studentů.

V čem je teoretická příprava nedostatečná? To byla první vedlejší výzkumná otázka této práce. Otevřeným kódováním odpovědí a následnou kategorizací kódů bylo zjištěno, že nejvíce trápily respondentky činnosti, které se objevily v kategorii předávání. Zatím se často schovávalo slovo didaktika, kdy v podstatě věděly, co chtějí učit, avšak tápaly v tom, jak učivo předat. Druhou nejčastější skupinou kódů byla kategorie komunikace. Nejen ve smyslu schopnosti mluvit, ale také ve smyslu uplatňování správné řeči těla či komunikace ve specifických situacích a individuálních promluvách.

Třetím tématem, na které respondentky v rámci této vedlejší výzkumné otázky upozornily, byla nepřipravenost k administrativě, která je čekala při nástupu do školy v pozici nového učitele. Jako poslední věc na tuto otázku uvedly některé dotazované chybějící kompetenci zvládnutí formativního hodnocení a hrubého jednání ze strany školáků, studentů.

Druhá vedlejší výzkumná otázka se ptala na to, v čem se projevuje nepřipravenost?

Zde se nám opětovně objevuje slovo komunikace – jedno z nejčastějších zjištění své nepřipravenosti, které bylo zmíněno. V tomto ohledu nebyl myšlen pouze hlasový projev, ale také problémy s tím, jak se pohybovat po třídě a využívat body language.

Ke komunikaci se přidal jako vytýkaný problém také čas. Respondentky svou nepřipravenost zjistily v situacích, kdy měly problém zvládnout výuku v rozsahu 45 minut.

Respondentky také opětovně vzpomněly didaktiku, podle svých slov nevěděly, jak předat své znalosti žákům a studentům. Ty učitelky, které měly svého uvádějícího učitele, byly na svou nepřipravenost upozorňovány právě jím.

Třetí výzkumnou vedlejší otázkou byla otázka na způsoby řešení těchto problematických situací.

Zde jednoznačně nejčastěji uváděným řešením byla pomoc kolegů. Respondentky současně zmiňovaly improvizaci neboli samostatné zvládnutí situace. Dvě respondentky pak uvedly štěstí na studenty, žáky a spolupracující třídu.

Čtvrtou výzkumnou vedlejší otázkou je „Co by navrhovali, na základě své zkušenosti, aplikovat zpět do teoretické přípravy?“

Teoretická průprava komunikace by měla podle kódování rozhovorů být zařazena do přípravy nejvíce. Častá doporučení zmiňovala také zlepšení výuky didaktiky a přípravu na specifické chování žáků, studentů, inkluzivní výuku.

Tato tři doporučení by měla, podle doporučení dotazovaných respondentek, být zařazena do osnov pedagogických fakult, aby se nově nastupující učitelé cítili lépe připraveni pro výkon povolání. Během výzkumu byla často zmiňována kolegalita, která byla oporou v profesních začátcích, čehož si jsou vědomi i naši zákonodárci, a proto v současnosti již díky poslední novelizaci zákona o pedagogických pracovnících existuje právně ukotvený institut uvádějícího učitele. Povinnost tuto kolegalitu novým učitelům poskytnout tedy pravděpodobně zjednoduší začátky začínajících pedagogů, a pomůže jim stát se dobrými pedagogy.

Jsme si vědomi rozdílu věku délky praxe účastnic výzkumu, kdy doba výkonu povolání, v našem případě učitelky, mohla ovlivnit výsledky výzkumu, ale fakt, že se názory shodují bez rozdíly délky praxe tuto obavy z rozdílu délky praxe smazaly a je pravděpodobné, že se problematika začínajících učitelů navzdory času nezměnila.

Po provedeném výzkumu mezi pedagogy je zřejmé, že téma lepší adaptace začínajících učitelů by si zasloužilo dalšího zkoumání. Dále by bylo vhodné zvážit, zdali by se výsledky tohoto zkoumání nedaly využít k lepší připravenosti absolventů pedagogických fakult nebo i jiného vzdělávání budoucích učitelů.

LITERATURA

- ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy: 10. vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4824-5.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ. *Manuál pro pedagogickou praxi: teorie a praxe*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5497-4.
- CALDERON, Jose, F. *Foundations of Education*. Manilla 1998: RexBookStore, Inc. ISBN 971-23-2212-2.
- DOČEKAL, Vít, Hana BARTOŇKOVÁ a Dušan ŠIMEK. *Úvod do andragogiky pro personální management: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3544-2.
- DOČEKAL, V. Prožitkové, zážitkové nebo zkušenostní učení? e-Pedagogium, 2012, č. 1, s. 9–17.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3179-6.
- HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2816-2.
- HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HUDLIČKA, Petr. *Prožívání - zkušenost - životní svět, aneb, O cestách do světa na zkušenou*. Psychologická setkávání. Praha: Triton, 2003. ISBN 80-725-4323-7.
- JŮVOVÁ, A., DUDA, O., de VOS, M., et. *Dovednosti pro 21. století v edukaci*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2023. ISBN 978-80-244-6284-4.
- KIRCHNER, Jiří. *Psychologie prožitku a dobrodružství: pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: ComputerPress, 2009. ISBN 978-80-251-2562-5.
- KOLB, D. A. *Experiential Learning*. 1. vyd. New Jersey: Prentice-Hall, 1984. ISBN 0132952610.
- KOUCKÝ, Jan; BARTUŠEK, Aleš; KOSTELECKÁ, Yvona; ŠŤASTNÝ, Vít; ZELENKA, Martin et al. *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Praha: Pedagogická fakulta UK, [2023]. ISBN 978-80-88492-16-0.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-434-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-206-2.

- MOON, Jennifer A. *Krajinou zkušenostně reflektivního učení*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6296-2.
- PÍŠOVÁ, Michaela a Karolína DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.
- PRUSÁKOVÁ, Viera. *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlachprint, 2005. ISBN 80-89142-05-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan a Jaroslav VETEŠKA. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRŮCHA, Jan a Pertti KANSANEN. *Školní vzdělávání ve Finsku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-80-246-3184-4.
- Regionální školství: Pedagogičtí pracovníci; Ústavní a ochranná výchova*. Ostrava: Sagit, (2019). ÚZ. ISBN 978-80-7488-372-9.
- SLEZÁKOVÁ, Jana. *Průvodce pedagogickou praxí*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5828-1.
- SPILKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ. *Kvalita učitele a profesní standard*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-1189-3.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- THELENOVÁ, Kateřina. *Sociologie, andragogika a teorie učení Petera Jarvise*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. ISBN 978-80-244-4309-6.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
- VLČKOVÁ, Kateřina; LOJDOVÁ, Kateřina; LUKAS, Josef; MAREŠ, Jan; ŠKARKOVÁ, Lucie et al. *Řízení třídy: studenti učitelství a jejich provázející učitelé*. Brno: Masarykova univerzita, 2020. ISBN 978-80-210-9651-6.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Bačová, V. *Finské školství jako zaručená cesta k úspěchu*. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/finske-skolstvi-jako-cesta-k-zarucenemu-uspechu>. [online]. [cit. 2024-03-28].
- Česká školní inspekce. *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů*. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalifikace,-priprava-a-kompetence-ucitelu>. [online]. [cit. 2024-02-10].
- Franta, R. *Bakalářská práce*. Dostupné z: https://theses.cz/id/rws08p/Roman_Franta_-_bakalarska_prace.pdf. [online]. [cit. 2024-01-28].
- Institut výzkumu školního vzdělávání. *Výsledky nového výzkumu mezi začínajícími učiteli*. Dostupné z: <https://ivsv.ped.muni.cz/clanky/vysledky-noveho-vyzkumu-mezi-zacinajicimi-uciteli>. [online]. [cit. 2024-02-19].
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>. [online]. [cit. 2024-01-17].
- Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. *Začínající učitelé se vidí za katedrami i za pět let*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/zacinajici-ucitele-se-vidi-za-katedrami-i-za-pet-let?highlightWords=kari%C3%A9rn%C3%AD>. [online]. [cit. 2024-03-23].
- Učitel naživo. *Evaluační zpráva*. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/files/evaluacni-zprava-programu-ucitel-nazivo-2019-21-final.pdf>. [online]. [cit. 2024-02-03].
- Učitel21. *Naše vize učitelství*. Dostupné z: <https://www.ucitel21.cz/u%C4%8Ditelstv%C3%AD>. [online]. [cit. 2024-01-26].
- Zákon 563/2004 Sb. *Návrh změny zákona 563/2004 Sb*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/monitor/7367106.htm>. [online]. [cit. 2024-01-23].

PŘÍLOHA Č. 1

Tabulka kódů

dobří studenti	předávání znalostí
chování třídy	přípravy
improvizace	řeč těla
interakce s třídou	sebedůvěra
interakce s třídou	specifická výuka
jistota při výuce	specifický žák
kabinet	srozumitelná mluva
kamarádství	strategie vyučování
klima třídy	styl sdělování
kolegové	školní systém
kontakt s rodiči	teorie v praxi
kontakt s rodiči	ubrat hodiny
málo času	univerzální praxe
málo času	uvádějící kolega
osobnost	uvádějící učitel
osobnost učitele	vlastní cesta
práce se softwarem	výhoda znalostí
právní vědomí	výuka v praxi
prvotní nejistota	výuka v praxi

Kategorie kódů

Kabinetová kultura	Kolegové, kabinet, uvádějící kolega, kamarádství
Didaktika	Výuka v praxi, specifická výuka, přípravy, teorie v praxi, předávání znalostí, výhoda znalostí
Administrativa	Školní systém, chod školy, práce se softwarem
Komunikace	Interakce s třídou, dobří studenti, chování třídy, kontakt s rodiči, styl sdělování, srozumitelná mluva
Specifika	Málo času, improvizace, sebedůvěra, ubrat hodiny, klima třídy, prvotní nejistota, osobnost, specifický žák, jistota při výuce