

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav pedagogiky a sociálních studií

Profesní start začínajícího učitele

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Zuzana Bušinová

Olomouc 2021

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

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Profesní start začínajícího učitele“ vypracovala samostatně a s užitím pouze uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne 1.7.2021

.....

Zuzana Bušínová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Pavle Andrysové Ph.D. za podporu při psaní této práce, za její odbornou pomoc, připomínky a cenné rady.

Dále bych chtěla poděkovat mé rodině, přátelům a příteli za veškerou jejich podporu a děkuji také začínajícím učitelům za ochotu při realizování výzkumu.

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Profese učitele.....	6
1.1 Role a kompetence učitele	9
1.2 Typologie učitelů	13
1.3 Specifika učitelství.....	14
2 Profesní dráha učitele.....	20
2.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů, pedagogická praxe	21
3 Začínající učitel.....	24
3.1 Typické problémy začínajícího učitele	25
4 Uvádění začínajícího učitele.....	26
4.1 Školní prostředí	26
4.2 Mentoring.....	27
PRAKTICKÁ ČÁST	29
5 Design výzkumného šetření	29
6 Analýza výzkumného šetření	32
7 Interpretace výsledků výzkumného šetření.....	40
8 Diskuse.....	46
ZÁVĚR	48
Seznam použité literatury a zdrojů	50
Seznam tabulek, obrázků a grafů.....	52
ANOTACE	54

ÚVOD

Profesní start je pro člověka náročný. Po absolvování školy si každý projde začátkem ve své profesi, každý je jednou začátečníkem. Ať už se jedná o jakoukoliv profesi, všichni začátečníci potřebují postupně získat zkušenosti, pomoci od zkušenějších kolegů. Stejně tak je tomu i v učitelské profesi. Po dokončení pedagogické přípravy budoucích učitelů a pedagogické praxi je absolvent opatřen určitým množstvím znalostí, dovedností a zkušeností. I přes to není pro začínajícího učitele začátek v této profesi jednoduchý a spousta se tomu musí naučit až v praxi, v přímé interakci s žáky a realitou této profese.

Většina začátečníků v ostatních profesích má možnost se zaučovat a zlepšovat postupně, kdežto učitel musí pracovat na sto procent hned od začátku po nastoupení do profese. Proto by měl být začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, který by měl učiteli v začátcích pomoci. Otázkou je, jestli tomu tak v praxi opravdu bývá a pokud učitel svého uvádějícího učitele má, zdali bývá zvolen správně.

Při volbě profese i během samotného studia si budoucí učitelé utváří představy o učitelské profesi. Součástí těchto představ mohou být obavy ale i záležitosti nebo události, na které se budoucí učitel těší. Důležitým faktorem pro profesní start začínajícího učitele je tedy i následný střet s realitou a porovnání této reality s předešlými očekáváními, obavami a věcmi, na které se budoucí učitel těšil a které ho k vykonávání této profese motivovaly.

Tato bakalářská práce obsahuje osm kapitol, z čehož první čtyři jsou teoretické. Tyto kapitoly se dělí i na podkapitoly. Teoretická část je zaměřena na pojem profese učitele a na oblasti, které jsou s touto profesí spojeny, tedy na role a kompetence, které by měl učitel mít; typy učitelů; specifika, které má tato profese; etapy profesní dráhy učitele. Teoretická část práce se zabývá i začínajícím učitelem, jeho typickým problémům a zabývá se také uváděním začínajícího učitele, mentoringem a vlivem školního prostředí na začínajícího učitele.

Kromě části teoretické obsahuje tato bakalářská práce i část praktickou, která se dělí, stejně jako část teoretická, na čtyři kapitoly. Jejím cílem je pomocí polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli, kteří jsou na začátku své kariéry, zjistit podobnosti o jejich profesním startu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profese učitele

První kapitola práce se zabývá učitelstvím, respektive učitelství profesí¹. Než se začnu zabývat profesním startu začínajícího učitele, co k tomuto povolání vede a co obnáší, chtěla bych tuto kapitolu věnovat vymezení pojmu profese učitele. V rámci této kapitoly se nebudu zabývat jen charakteristikou této profese, ale také její historií a vývojem přípravy učitelů na toto povolání.

Učitelství profesí a specifickým, která jsou s ní spojena, se věnuje řada odborníků a tudíž je o ní známo velké množství teorií a poznatků. Důvodem je skutečnost, že se jedná o značně rozšířenou profesi, která je velmi náročná.

Vymezení pojmu profese učitele i náplň tohoto povolání může být zcela jednoznačná a každý z nás by ji dokázal nějakým způsobem popsat. Například Průcha (2002) jednoduše popisuje učitele jako osobu, která učí ve škole, jak se o tom každý člověk přesvědčil jako žák nebo student.

Při definování pojmu profese učitele je ale potřeba opřít se o výklad různých pedagogicky zaměřených publikací. Průcha (2002) uvádí, že přestože je učitelství profesí věnována řada odborné literatury, není nikde uvedena jasná definice dané pracovní pozice. Z pohledu autora je tak nezbytné pracovat se třemi základními pojmy, kterými jsou edukátor², pedagogický pracovník³ a učitel.

V Pedagogickém slovníku je učitel obecně definován jako „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326) Autoři dále

¹ „V sociologickém výkladu společnosti zaujímá pojem „profese“ důležité místo, neboť je jednou z kategorií sociální stratifikace (tj. rozvrstvení společnosti). Profese znamená „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.“ To plně odpovídá i chápání učitelství profesí.“ (Průcha, 2002, s. 19.)

² Edukátor je odvozen od slova edukace, což podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 63) „v nejobecnějším významu označuje jakékoli situace za účasti lidských subjektů nebo zvířat, při nichž probíhá nějaký edukační proces, tj. dochází k nějakému druhu učení a vyučování (nejen ve smyslu školní výuky, nýbrž jakéhokoli záměrného výcviku, instruktáže, aj.)“ Edukátor je tedy osoba, která realizuje edukační proces. Pojmem edukátor tedy můžeme označit řadu profesí včetně profese učitele.

³ Pojem pedagogický pracovník je často používán jako synonymum pro učitele. Tento pojem má však širší obsah a je vymezen v zákoně č. 563/2004, o pedagogických pracovnících. Zde je v § 2 uvedeno, že pedagogický pracovník je člověk, který přímo vykonává vyučovací, výchovnou, speciálněpedagogickou nebo pedagogickou- psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání.

popisují učitele jako jednoho z hlavních aktérů vzdělávacího procesu a také profesně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, který toto povolání vykonává.

Od učitele, který zastává toto povolání, jsou očekávány tzv. vzorce chování, tedy jeho role. Zároveň, aby mohl učitel toto povolání provádět s určitou efektivitou, musí být vybaven profesními a osobnostními dovednostmi a předpoklady neboli kompetencemi (viz podkapitola 1.1).

Součástí kapitoly je i vzhled do **historie učitelské profese a vývoj přípravy na profesi učitele:**

Učitelství patří bez pochyby k jednomu z nejstarších povolání vůbec. Podle Průchy (2002) se profese učitele začala formovat od chvíle, kdy byli někteří jedinci ochotni a schopni vyučovat ostatní potřebným znalostem a dovednostem. Již v pravěku se předávaly poznatky o přírodě, člověku, náboženských a mravních normách, rituálech, symbolech apod. Tuto činnost měli na starosti stařešinové, kněží, šamani a náčelníci kmenů, na které je možné nahlížet jako na první učitele. Ve středověku vznikaly první školy a bylo vynalezeno písmo, což bylo spojeno s rozvojem učitelské profese. Marcus Fabius Quintilianus ve svém díle *Institutionis oratoriae libri* (Základy řečnictví) z roku 1985 udává, že se učitelé zaměřovali na gramatiku, geometrii, hudbu nebo rétoriku. Profese učitele začínala mít podobu, jak ji známe nyní. Značnou proměnou prošla profese učitele v 17. století. Důvodem je skutečnost, že se oblastí výchovy a vzdělávání zabývala řada učenců. Jedná se zejména o Johna Locka, Jeana Jacquese Rousseaua, Johana Heinricha Pestalozziho a dalších. Významnou roli sehrál také Jan Amos Komenský, díky kterému se můžeme již v této době setkat s pozicí třídního učitele a učitele primárního stupně školy (Průcha, 2002).

Dalším důležitým mezníkem pro profesi učitele byly reformy habsburské císařovny a české královny Marie Terezie realizované v 18. století. V roce 1774 byl vydán Všeobecný školní řád, který kladl důraz na poskytování vzdělání všem obyvatelům monarchie. V rámci školského systému byly zavedeny tři základní typy škol. Jednalo se o **(1) Školy triviální**, které se nacházely v menších městech a vsích a měly jednu nebo dvě třídy, ve kterých se vyučovalo tzv. triviím – čtení, psaní, počítání. Žáci získali vzdělání také v oblasti náboženství, popř. hospodářství a základech dovedností potřebných pro průmysl a řemesla. **(2) Školy hlavní** nacházející se ve větších a velkých městech. V této škole byly tři třídy, ve kterých vyučovalo více učitelů různé předměty (přírodopis, geometrie, zaměření na průmyslovou a zemědělskou

výrobu aj.) V hlavních městech (u nás Praha, Brno) se pak nacházely **(3) školy normální**, kde žáci dovršili své vzdělání. (Průcha, 2002)

Postavení učitelů však nebylo zcela ideální a učitelé si často museli přivydělávat i jinými pracemi. Přesto počet učitelů rostl. Koncem 18. století působilo v českých zemích asi tři tisíce osob. V roce 1871 zde působilo 9383 osob (z toho 168 žen) a v roce 1918 již 33 075 osob (z toho 10 683 žen). (Kot'a, 1996...cit. In: Průcha, 2002, s. 13) Tento růst počtu učitelů přibližuje Graf 1:



Graf 1: Růst počtu učitelů v českých zemích od konce 18. století do začátku 20. století

Tereziánské reformy měly pro profesi učitele klíčový význam. Došlo totiž ke značným změnám v oblasti přípravy na výkon učitelského povolání. Od roku 1775 byly zřizovány tzv. preparandy – tříměsíční kurzy pro učitele triviálních škol a šestiměsíční kurzy pro učitele škol hlavních. Studenti se zde seznamovali s pedagogikou a didaktikou a po absolvování preparandy vykonávali pozici pomocníka učitele. Po jednom roce praxe skládali zkoušku učitelské způsobilosti a poté mohli pracovat jako samostatní učitelé⁴ (Průcha, 2002). V roce 1775 byly požadavky na učitele vymezeny v Knize metodní. Učitelé museli znát trivium a náboženství popř. mít i znalosti dějepisu, zeměpisu, zemědělství a industrie neboli průmyslové výroby. Důraz byl kladen na to, aby měli znalosti v oblasti vyučovacích postupů a metod na úrovni obecných principů a konkrétních postupů v jednotlivých učebních předmětech. (Vališová, Kasíková a kol., 2011)

V 19. století docházelo ke zkvalitňování a navyšování náročnosti přípravy učitelů. V roce 1869 byla příprava na povolání prodloužena na čtyři roky a probíhala

⁴ „Zkušební rok byl pro budoucí profesory místem prvního kontaktu s praxí. Byli svěřeni zkušenému kolegovi, u kterého, ev. i u jiných profesorů, měli nejprve půl roku hospitovat, posléze, v druhém pololetí, provádět samostatné výstupy.“ (Vališová, Kasíková a kol., 2011, s. 34)

v učitelských ústavěch zvaných pedagogie. Ke studiu byli přijímáni pouze absolventi nižší střední školy, kteří úspěšně složili zkoušku ze všech předmětů střední školy. K učitelským ústavům náležely tzv. cvičné školy, kde probíhaly hospitace a praxe (Vališová, Kasíková a kol., 2011).

V roce 1921 byla zřízena Škola vysokých studií pedagogických v Praze – soukromá vzdělávací instituce, která zajišťovala vysokoškolskou přípravu na výkon učitelské profese. V roce 1922 byla založena pobočka v Brně a později i v Plzni, Českých Budějovicích, Chrudimi a Zlíně. Historicky první fakulta pro přípravu učitelů vznikla v roce 1929. Jednalo se o Soukromou pedagogickou fakultu, která byla zřízena Školou vysokých studií pedagogických. Fakulta nabízela čtyřleté studium pedagogiky a psychologie zejména pro učitele 1. stupně. Její činnost byla ukončena v roce 1932. K ustálení profesní přípravy učitelů došlo až v roce 1945, kdy bylo dekretem prezidenta republiky uzákoněno, že učitelé budou připravováni na pedagogických a jiných vysokoškolských fakultách. Od akademického roku 1946/1947 byly pedagogické fakulty zřízeny na univerzitě v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě. Pedagogické fakulty fungovaly až do roku 1959, kdy nahradily tzv. pedagogické instituty. K obnově pedagogických fakult došlo v roce 1964. (Průcha 2002)

1.1 Role a kompetence učitele

Povolání učitele nese velkou zodpovědnost, jelikož nejde jen o vykonanou práci jako takovou, ale hlavně o žáky, které učitel vzdělává a vychovává. **Role⁵ učitele** je tedy náročná, jelikož učitel ve škole svým způsobem zastupuje roli rodiče.

Juklová (2013), stejně jako Průcha, Walterová a Mareš (2009) popisuje učitele jako hlavního aktéra vzdělávacího procesu. Kromě hlavního aktéra vzdělávacího procesu je také nositelem a zprostředkovatelem nejen systematicky upravených poznatků, ale také strážcem pravidel, hodnot a společensky preferovaných ideálů. Učitel už není osoba stojící na stupínku s ukazovátkem v ruce, která by měla vzbuzovat autoritu, ale měl by být spíše empatickou lidskou bytostí, která je schopná pomoci žákovi s jakýmkoliv problémem. (Juklová, 2013)

Dyrtová, Khrutová (2009) uvádí, že podmínky, které se ve školách mění, zapříčiňují změnu role učitele i žáka. Autorky v tomto díle představují model struktury pedagogických

⁵ Role jsou určité vzorce chování očekávané od člověka v specifické sociální skupině, který v této skupině zaujímá nějakou pozici. (Juklová, 2013)

rolí učitele dle Vašutové (2004). Vašutová využila zahraničních modelů vycházejících z preferencí činností učitele. „Každá z uvedených rolí má svůj specifický obsah, role nemohou být v rámci profese odděleny, ale učitel je naplňuje všechny na „jevišti“ školní třídy spolu s aktéry – žáky.“ (Dytrtová, Khrutová, 2009, s. 36)

Model struktury pedagogických rolí učitele dle Vašutové (2004, s. 81):

- poskytovatel poznatků a zkušeností,
- poradce a podporovatel,
- projektant a tvůrce,
- diagnostik a klinik,
- reflektivní hodnotitel,
- třídní a školní manažer,
- socializační a kultivační vzor.

Podle Vašutové (2004) role vystihují konkrétní obsah činnosti a zodpovědnosti učitele, avšak soubor určitých dovedností charakterizují kompetence.

Pojem **kompetence učitele** je v nynější teorii pedagogického vzdělávání jedním z nejpoužívanějších a občas působí jako něco světoborného. (Průcha, 2002)

Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015) jako kompetence popisují to, co by měl učitel znát z teorie, umět z praxe a jaký by měl být, aby byl ve své profesi úspěšný. Úspěšný, zkušený učitel, neboli učitel expert (viz kapitola 2) je odborníkem na učení, vyučování a výchovu, umí řešit obtíže ve výchově a učení, hodnotit, diagnostikovat a umí rozvíjet své kompetence. V pedagogickém slovníku a tedy i v pedagogickém pojetí kompetence znamená schopnost, dovednost a způsobilost úspěšně dělat nějaké činnosti nebo řešit určité úkoly v situacích, které toto povolání přináší. Mezi učitelské kompetence patří kompetence pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) Dytrtová, Khrutová (2009) zjednodušeně charakterizují kompetence jako tzv. obsahové rámce, které popisují profesi.

„Profesní kompetence tedy postihují odborné předpoklady či způsobilosti požadované pro úspěšný výkon profese. Formují se postupně, nejdříve v přípravě na profesi se utváří jejich nezbytné jádro a dále se rozvíjejí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzděláváním.“ (Vašutová, 2007, s. 28) I slovy Kratochvílové, Horké a Chaloupkové

(2015) zabezpečuje dobrý základ pro provádění učitelské profese a jeho další profesní vývoj příprava na profesi a především její kvalita.

Jedním z předpokladů pro výkon profese pedagoga jsou podle Dytrtové a Krhutové (2009) i dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti a dovednosti zahrnující didaktické využívání informačních technologií. Všechny tyto charakterové vlastnosti jsou pro výkon pedagogické profese a možnost sebereflexe nezbytné.

Oblast kompetencí učitele má v české odborné literatuře mnoho zastoupení. Jedním z nejvíce rozpracovaných modelů profesních kompetencí učitele vypracovala Vašutová (2004). Díky těmto kompetencím poté učitel uskutečňuje vzdělávací cíle⁶. Mezi kompetence díky kterým učitel realizuje vzdělávací cíl učit se poznávat, patří kompetence předmětová, didaktická/psychologická, kompetence pedagogická, kompetence inforatická a informační, manažerská kompetence a kompetence diagnostická a hodnotící. Ke kompetencím, ze kterých vzejde vzdělávací cíl učit se společně žít s ostatními, řadíme kompetenci sociální, prosociální, komunikativní a intervenční. Další cíl, cíl učit se jednat uskutečňuje učitel pomocí kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropské. A mezi kompetence, kterými učitel splňuje poslední vzdělávací cíl učit se být, patří kompetence diagnostické, hodnotící, kompetence zdravého životního stylu a kompetence poradensko-konzultační. Vašutová také ve své knize *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi* (2007, s. 30) dle Švece (1999, s. 34–36) uvádí dobrý příklad navrhuující klasifikaci kompetencí k vyučování a výchově, který je založený na dovednostech:

1. Psychopedagogická kompetence (např. dovednosti analyzovat učivo, formulovat učební úkoly, organizovat učební činnosti žáků, reagovat na výchovné situace, atd.)

2. Komunikativní kompetence⁷ (např. dovednosti motivovat žáky, řídit pozornost žáků, komunikovat s rodiči, atd.)

3. Diagnostická kompetence (např. dovednosti analyzovat žákův výkon, diagnostikovat styl učení, klima ve třídě, atd.)

4. Osobnostní kompetence (např. dovednosti empatického a asertivního chování)

⁶ Mezi vzdělávací cíle patří: cíl učit se poznávat, cíl učit se žít společně s ostatními, cíl učit se jednat a cíl učit se být. (Vašutová, 2004)

⁷ Dle Dytrtové a Krhutové je komunikace základem profese učitele. „Teoretický oborový základ je jistě nezbytností, protože pedagogická komunikace musí mít obsah, ale jeho způsob transformace do podoby didaktické pro dané pedagogické situace, dovednost jeho zpřístupnění žákům a řízení jejich odpovědného sebevzdělání a výchovy, vyžadují od učitele vysokou míru flexibility, profesní improvizace a kreativity a zejména profesního nadšení a pedagogického optimismu.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 10)

5. Rozvíjející kompetence (např. dovednosti akčního výzkumu, využití informačních technologií, sebereflektovat, projektovat změny, atd.)

Vašutová (2007) dále uvádí, že všichni učitelé a pedagogičtí pracovníci mají společné kompetence, a to kompetence osobnostní, kterými jsou:

- *psychická odolnost a fyzická zdatnost*
- *osobní postoje a hodnotové orientace*
- *osobní dovednosti (řešení problémů, kooperace, kritické myšlení)*
- *osobní vlastnosti (zodpovědnost, důslednost, přesnost, aj.)*
- *sociální a emoční schopnosti (empatie, tolerance, entuziasmus, sociální citění, optimismus, aj.)*

„Osobnostní kompetence lze jen obtížně formálně prokazovat. Jejich rozvoj musí být však zahrnut jak v přípravném vzdělávání učitelů, tak v působení profesního prostředí.“ (Vašutová, 2007, s. 33–34)

Průcha (2002) ve svém díle uvádí, že podobně už před několika lety, v roce 1988, popsal Pařízek složky způsobilosti učitele⁸, důležité pro úspěšné vykonávání této profese.

Složky způsobilosti učitele dle Pařízka (1988):

- *odborná způsobilost (na základě pedagogické, didaktické, psychologické aj. přípravy);*
- *výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí aj.);*
- *osobnostní způsobilost (vlastnosti vůle a charakteru, sociální zralost, schopnosti mezilidských vztahů aj.);*
- *společenská způsobilost (především morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot);*
- *motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její realizaci).*

Klíčové kompetence nezbytné pro učitelskou profesi se formují jen díky praxi, tvoří se totiž během činností a není možno je vytvářet a předávat bez určité zkušenosti, která plyne z praxe. (Kratochvílová, Horná, Chaloupková, 2015)

⁸ Nynější autoři označují pojem způsobilost termínem kompetence. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

1.2 Typologie učitelů

Typologie učitelů neslouží k jejich zařazování nebo takzvanému „škatulkování“, ale k deskripci a schematizování profesní stránky osobnosti učitele, kdy je cílem jeho ovlivňování. (Dytrtová, Krhutová, 2009) „*Typy představují vyhraněné zástupce učitelů, upozorňují na významné charakteristiky osobnosti a mohou sloužit jako zrcadlo k sebepoznávání učitelů.*“ (Juklová, 2013, s. 36) „*Ve všech popisech učitelé profese je nutno mít na zřeteli, že socioprofesionální skupina „učitelé“ je vnitřně velmi diferencována. Vytvářejí se tak různé typologie učitelů.*“ (Průcha, 2002, s. 22) „*Do typologie se promítá zejména vztah učitele k žákům, jeho pojetí vyučování, postoje apod.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 18)

Dytrtová, Krhutová ve své publikaci uvádí základní typologii osobnosti učitele Christiana Caselmana, která je citována především ve starších učebnicích pedagogické psychologie (např. Langová, Kodým, 1987). Tato typologie je založena na míře preference a akceptace učiva nebo rozvoje žáka a charakterizuje dva typy učitelů: učitel **Logotrop**, který je orientovaný hlavně na obsah, učivo a vědomosti žáků a učitel **Paidotrop**, orientovaný hlavně na žáka, jeho výchovu a rozvoj. „*Ch. Caselmann neanalyzoval typy učitelů jen na základě jejich vztahů k žákům, ale i na základě uplatňování jejich didaktických postupů. Podle tohoto kritéria rozdělil učitele na tyto typy: typ vědecko-systematický, typ umělecký a typ praktický.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 19.)

Dle Průchy (2002) je nejmarkantnější typologizace učitelů podle toho, na kterém druhu a stupni pracují, což je uznáváno v systému přípravy učitelů, v jejich platovém ohodnocení, pracovních podmínkách, prestiži aj.

Kategorie učitelů dle Průchy (2002):

- *učitelé mateřských škol;*
- *učitelé základních škol;*
z toho: učitelé 1. stupně;
učitelé 2. stupně;
- *učitelé speciálních škol;*
- *učitelé gymnázií;*
- *učitelé středních odborných učilišť;*
- *učitelé středních odborných škol;*
- *učitelé vyšších odborných škol;*
- *učitelé vysokých škol.*

Ve školním roce 2000/2001 představovali učitelé základních škol 68 115 osob, učitelé mateřských škol 23 800 osob a 15 640 osob učitelé vysokých škol. (Průcha, 2002)

Další typologii učitelů je možno uvést typologii Jiřího Prokopa (2002), který dělí učitele na dva typy podle vztahu ke školské reformě. „*Můžeme s velkou pravděpodobností ukázat na dva typy učitelů, kteří mají více pozitivní, nebo více kritický vztah k reformě.*“ (Prokop, 2002, s. 58)

Typologie učitelů dle J. Prokopa (2002): **Učitel tradicionalista** je učitel, který má negativní postoj k reformě a s nechtí přijímá navrhované změny. Je to učitel, který volí své vlastní metody, nebo metody, kterými byl sám učen jako žák/student a od nových poznatků didaktické teorie a praxe se drží dál. Takový učitel nemá rád změny a nerad vymýšlí nové nápady. Druhým učitelem je **učitel chameleon**, kterým je myšlen učitel, který má na školskou reformu ambivalentní názor. Ví, že jsou potřeba změny, ale přijímá je jenom „jako“, jelikož si myslí, že reforma nemá smysl. „*Jsou to nejčastěji lidé dobře situovaní, lépe vzdělaní, častěji obyvatelé větších měst, více učitelé středních škol než základních.*“ (Prokop, 2002, s. 61)

J. Prokop (2002) do této typologie okrajově zahrnul i třetí, výjimečně se vyskytující typ učitele, a to učitele entuziastu, který reformu uznává a je z ní nadšený pokud změny, které díky ní nastanou, odpovídají jeho představě.

„*Vzhledem k tomu, že komentovaná typologie není podložena empirickým šetřením, nemusíme zoufat, protože jinak bychom museli mít dojem, že na našich školách vyučují převážně typy učitelů, kteří jsou hrobníky změn.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 19)

1.3 Specifika učitelské profese

Profese učitele je profesí charakteristickou, která má svá specifika typická jen pro toto povolání.

Jedním z nejvýstižnějších specifík je feminizace školství⁹ neboli **feminizace učitelské profese**. „*Jsme svědky zdánlivě poněkud paradoxní situace: ačkoli jsou příslušníci pedagogické profese označováni maskulinním tvarem „učitelé“, většina představitelk této profese je rodu ženského. I přes skutečnost, že škola je z převážné části ženskou doménou, jevílo se v souladu s převládajícím patriarchálním paradigmatem jako poměrně logické ponechat v názvu profese maskulinum, které je zároveň pozůstatkem historickým.*“

⁹ feminizace školství = „*Početní převaha žen zaměstnaných ve školství v pedagogických profesích.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 77)

(Juklová, 2013, s. 64) Pavlík (2006) označuje maskulinitu jako normu lidství i božství a podle něj by bylo naivní myslet si, že tyto charakteristiky základních symbolických systémů nemají vliv na to, jak myslíme nebo jak vnímáme sociální život.

V historii byli až do poloviny 19. století¹⁰ učitelé hlavně muži, jelikož ženy neměly možnost vzdělání a jejich úkolem bylo starat se o domácnost a rodinu. „*Změna tohoto stavu výlučnosti mužů v učitelském povolání je spojována s tereziánskou reformou – zavedením povinné školní docházky pro chlapce a dívky, se zakládáním dívčího gymnázia v souvislosti s aktivitami vzdělaných žen pod vedením Elišky Krásnohorské a umožněním částečného zapojení žen do práce.*“ (Juklová, 2013, s. 64)

Školství je jedno z nejvíce feminizovaných profesí vůbec. Slovy Václavíkové Helšusové (2006) je převládající množství žen, které zastupují učitelskou profesi nepopíratelnou skutečností, která je doložena statistikami i zkušeností spousty dětských generací. S tím, jak silně je školství feminizováno má jistě zkušenost každý z nás. Škola patří mezi instituce, které jsou generově členěné, a pokud chce člověk v takové instituci setrávat, musí se řádu a zvyklostem tohoto genderu uzpůsobit. (Jarkovská, Smetáčková, 2006)

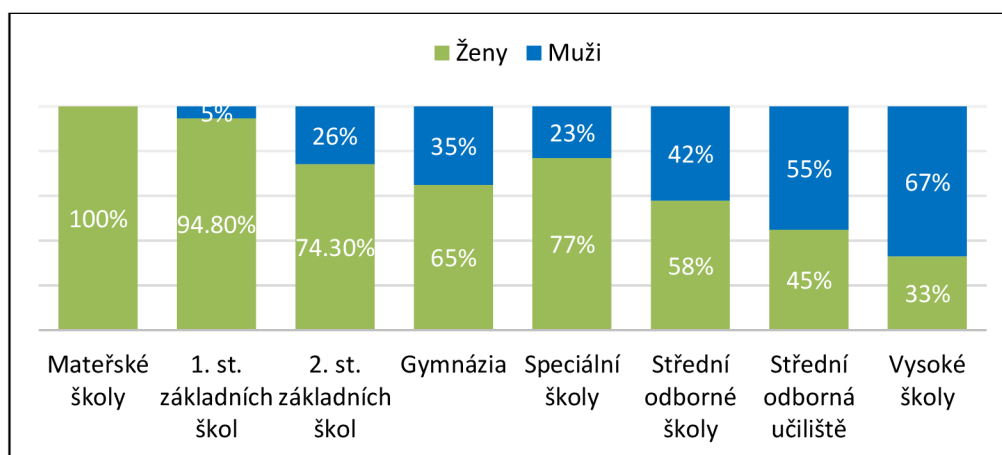
Vyšší zastoupení žen můžeme shledávat již v přípravě na učitelské povolání. Na vysokých školách a pedagogických fakultách studují z velké části ženy.

Feminizace učitelské profese není typická jen pro naše školství, ale je celosvětovým trendem vyspělých zemí. (Bendl, 2002) „*Přesto musíme konstatovat, že se Česká Republika potýká se značnou feminizací školství. I když je neustálý nárůst podílu žen ve školství typickým jevem ve většině zemí, jež označujeme jako vyspělé, a přes určitou omezenost možnostmi srovnání, která spočívá ve značné rozmanitosti školských systémů jednotlivých zemí, je nutné konstatovat, že v podílu žen z celkového počtu učitelů patříme jak v oblasti základního, tak středního školství mezi země s nejvyššími hodnotami.*“ (Bendl, 2002, s. 21) Jak podotýká Václavíková Helšusová: „*Silná feminizace učitelské profese je v současné době patrná ve většině stupňů českého vzdělávacího systému.*“ (2006, s. 21) Dle Průchy, Walterové a Mareše (2009) tvoří ženy v českém školství 72 % celkového počtu pedagogických pracovníků.

V mateřských školách učí skoro 100 % žen, na prvním stupni základních škol 94,8 % žen a na druhém stupni základních škol tvoří ženy 74,3 %. Na gymnáziích je to pak 65 %, na středních odborných školách 58 % a ve speciálních školách představují ženy 77 % pedagogů. Menší

¹⁰ Dle Pavlíka (2006) bylo povolání učitele spojováno hlavně s maskulinitou dokonce ještě celé 19. století.

procento žen než mužů je jen na středních odborných učilištích (45 %) a na vysokých školách (33 %). Zastoupení žen a mužů v jednotlivých typech znázorňuje Graf 2.



Graf 2: Zastoupení žen a mužů v jednotlivých typech školského systému

Otázkou je, co k tak vysoké feminizaci českého školství vede. Bendl (2002) uvádí jako příčiny, přesněji řečeno vlivy feminizace učitelské profese např.: ustálenou dělbu práce mezi muži a ženami, celkovou vysokou zaměstnanost žen, nízkou prestiž učitelského povolání ve společnosti, nízké finanční ohodnocení učitelské práce, oproti jiným fakultám vysokých škol poměrně nízkou náročnost studia na pedagogických fakultách a vyšší zájem žen o práci s dětmi a mládeží.

Zastoupení mužů v učitelské profesi je velmi malé. Václavíková Helšusová (2006) uvádí, že feminizace je ovlivněna několika okolnostmi, kterými jsou prvky, které zapřičiňují historicky klesající zájem a motivaci mužů zastávat učitelskou profesi a zároveň zapřičiňují i přibývající zájem o tuto profesi u žen. „*Muži postupně přecházejí z oblasti školství do jiných profesí, které přináší modernizace společnosti a které jsou intelektově náročné alespoň tak jako učitelství, ale umožňují větší participaci na mocenském rozhodování ve společnosti.*“ (Václavíková Helšusová, 2006, s. 21) Učitelské povolání totiž nemá kariérní postup, kterého muži chtějí dosahovat.

Když se ale ohlídneme na poměr mužů a žen v učitelství, platí zde přímá úměra – a to čím vyšší vzdělávací stupeň, tím méně žen a více mužů (viz procenta výše). Pozice, které zastupují muži v jinak feminizovaném školství, souvisejí s pozicemi mocenskými. „*Pomyslným vrcholem struktury školního prostředí je ředitel či ředitelka školy a jejich zástupce či zástupkyně. Na tento post častěji dosahují muži. Dochází tak k paradoxním*

situacím, kdy z dominantně ženského pedagogického sboru, v němž je třeba i jediný muž, je právě on vybrán do vedení školy.“ (Václavíková Helšusová, 2006, s. 22)

Feminizaci je v tuto chvíli důležité přijmout jako skutečnost, která se nejspíše nebude v následujících letech měnit. (Juklová, 2013)

Dalším specifikem je **prestiž učitelské profese**. Prestiž jako stratifikace neboli rozvrstvení společnosti má dnes velký význam a je spojováno s jednotlivými osobami i se sociálními skupinami lidí a tím pádem i s lidmi v různých povoláních. (Průcha, 2002)

Průcha, Walterová a Mareš uvádí v Pedagogickém slovníku (2009, s. 218) pojem prestiž učitelů jako hodnotu, která je přisuzována veřejností právě této skupině pracovníků. *„Je to charakteristika měřená sociálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami.“*

O prestiži učitelské profese v nynější tuzemské společnosti jsou známy poznatky, které se, jak již bylo zmíněno, zjišťují pomocí tzv. škály prestiže povolání. Tato škála se tvoří přiřazováním jistého počtu bodů podle vážnosti jednotlivého povolání, kterou mu přisuzují vybraní respondenti.

„Výzkumy veřejného mínění, které se zabývají prestiží jednotlivých povolání, ukazují velice zajímavý aspekt této profese. Česká veřejnost si speciálně učitelů na základních i středních školách ve srovnání s jinými povoláními vysoce cení. Prestiž učitelského povolání konstituuje především představa o „službě veřejnosti“, kterou učitel či učitelka naplňují, a rovněž o potřebné kvalifikaci. Spojení učitelské profese se slovem „poslání“ je velmi časté a pravděpodobně se do vysoké příčky v žebříčku povolání promítá.“ (Václavíková Helšusová, 2006, s. 22) Stejně tak i dle Průchy (2002) je hodně překvapující, že učitelského povolání si česká veřejnost váží a hodnotí jej jako vysoce prestižní. Profese učitele je hodnocena na předních příčkách i díky složitosti této práce, kdy jsou v kategoriích s nejvyšší prestiží uváděni učitelé základních a středních škol. Václavíková Helšusová (2006) uvádí, že v žebříčku povolání tuto profesi nesnižuje ani horší platové ohodnocení, ani feminizace školství a i přes tento fakt mají učitelé a učitelky častokrát pocit, že jejich práce není dostatečně oceňovaná a nedostává se jejich povolání patřičné úcty.

I přes vysoké umístění učitelské profese v žebříčku vybraných povolání se zde nachází faktory snižující prestiž této profese. Jak již bylo řečeno, v žebříčku povolání tuto profesi horší platové ohodnocení očima veřejnosti nesnižuje, ze strany učitelů a učitelek samých je však dle autorky opak pravdou. Učitelé totiž mají pocit nedostatečného finančního

ohodnocení. Mezi další faktory, které snižují prestiž učitelské profese, i přes její vysoké umístění na žebříčku vybraných profesí, patří např. to, že je celkově podceňována. „*Lidová úsloví ve stylu „Kdo neumí, učí“ jsou odrazem přístupu části společnosti k učitelům a učitelkám.*“ (Václavíková Helšusová, 2006, s. 23) Jelikož žáci, které učitel vyučuje, spadají do nižší věkové kategorie a mají jako sociální skupina nižší společenský status, může se i tento fakt promítat do prestiže učitelů.

I dle Průchy (2002) mají učitelé ve vztahu ke své profesi nízké sebevědomí. Ve své publikaci uvádí vysvětlení sociologa R. Havlíka (2000), který díky svým početným výzkumům objasňuje, že na hodnocení prestiže a sebehodnocení učitelů má vliv hodně okolností. Ve shodě s Václavíkovou Helšusovou (2006) jde hlavně právě o již zmíněné nízké platové ohodnocení, které je nízké hlavně ve srovnání s jinými méně náročnými a vysokoškolské vzdělání vyžadujícími profesemi. Mezi další důvody sníženého profesního sebevědomí (dle Průchy, 2002) patří údajně snazší studium učitelství a zároveň názory o nízké úrovni pedagogických fakult, velká feminizace učitelské profese, osobní zkušenosti konkrétních učitelů a rodičů, které si předávají mezi sebou, chybějící věcná kritéria, pomocí kterých se posuzují efekty práce učitelů a s nimi spjatá většinou nekvalifikovaná hodnocení společnosti (úředníci, rodiče, masová média). Na tento poslední důvod, který dle Průchy snižuje profesní sebevědomí učitelů, navážeme v dalším specifiku učitelské profese.

Jak již bylo zmíněno výše v kontextu s nízkým profesním sebevědomím, zapříčiněným nekvalifikovaným hodnocením veřejností, můžeme jako další specifikum uvést fakt, že profese učitele nese status státního zaměstnance a je tak často označována jako „**služba veřejnosti**“. Tuto službu učitel zastává tím, že vychovává, vzdělává a připravuje na život mladou generaci, která je budoucností společnosti. Kvůli této skutečnosti je učitel pod neustálým tlakem. (Vašutová, 2004) Tlak je vyvíjen ze strany žáků, rodičů, kolegů i již zmíněné veřejnosti. Helus (2007, s. 355–356) uvádí předsudky, které si vůči učitelství veřejnost utváří, těmi jsou: „*učitelské povolání je nenáročné; výuka je jenom reprodukováním toho, co je v osnovách a učebnicích; předpoklady vyučovat/pracovat ve škole s dětmi musí být vrozeny; hlavním zdrojem přístupu k učitelskému působení je vlastní zážitek se školou a se svými učiteli v dětství a mládí.*“

Mezi charakteristiky učitelské profese lze zařadit i **specifické vlastnosti a schopnosti učitele**, které musí ovládat – sebereflexi, sebeovládání, zodpovědnost, sebevědomí a psychickou odolnost proti stresu.

Stres ve škole jako pracovním prostředí, při vyučování, v rodině, osobním životě, má totiž za následek problémy učitelů a jeho následky není snadné snížit nebo odstranit. Stres a psychická zátěž v tomto zaměstnání se projevuje např. snížením soustředěnosti, snížením motivace, depresi, podrážděností. Nezpůsobuje jen zátěž psychickou, ale také somatické problémy, které se projevují únavou, závratěmi, bolestmi hlavy, nespavostí, zažívacími problémy, zhoršenou fyzickou zdatností a poklesem pracovní výkonnosti. Dlouhodobě působící stres poté u učitele způsobuje syndrom vyhoření neboli stav vyhasínání, nebo takzvaný burnout efekt¹¹. (Vašutová, 2004)

¹¹ Burnout efekt pochází z anglických slov vyhoření, vypálení a znamená vyčerpání fyzických a psychických sil. Projevuje se nezájmem o práci, narušením profesionálních postojů. Velký podíl na burnout efektu má stres, časová náročnost povolání, zásahy administrativy rušivě ovlivňující práci apod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

2 Profesní dráha učitele

Pro učitelskou profesi, stejně jako jiné profese jsou specifické vývojové fáze a typické životní dráhy. Proto je důležité objasňovat charakteristiky typické např. pro začínající učitele, nebo pro dlouholeté a zkušené učitele. Vývoj profesní dráhy¹² učitele je již důkladně prozkoumaný, tudíž je možné identifikovat jeho etapy (Průcha, 2002):

- *volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství);*
- *profesní start (učitel-začátečník);*
- *profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání);*
- *profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert¹³);*
- *profesní vyhasínání¹⁴ (vyhoření).*

Tyto vývojové fáze jsou spojeny s procesy, kterými jsou profesní kontinuita, kdy učitelé v průběhu život zůstávají ve své profesi a profesní migrace, kdy učitelé mění své profese. (Průcha, 2002)

Stejně jako dalšími aspekty týkající se učitelské profese, i jeho profesní dráhou a jejími jednotlivými fázemi se v současnosti u nás i v zahraničí zabývají výzkumy spoustu autorů. Jako další, avšak velmi podobné rozdělení, jako uvedl Průcha (2002), je možné uvést etapy profesní dráhy dle Podlahové (a kol., 2007a):

- *volba učitelské profese;*
- *pregraduální příprava;*
- *profesní start (začínající učitel);*
- *učitel expert (zkušený učitel);*
- *vyhasínající (konzervativní) učitel.*

Lukas (2007) uvádí model vývoje kompetentnosti učitele dle Dreyfuse a Dreyfuse (1987). Podle těchto autorů je jedním z nejdůležitějších znaků úspěšného vývoje učitele jeho hromadící se flexibilita při řešení různých situací při vyučování. Dreyfus a Drayfus (1987)

¹² Průcha, Walterová, Mareš popisují profesní dráhu jako „*průběh konkrétně vykonávané profesní činnosti během života člověka, sled povolání.*“

¹³ „*Zkušeným profesionálem (zahraniční termín je „učitel-expert“)* se učitel stává asi po pěti a více letech výkonu povolání.“ (Průcha, 2002, s. 27)

¹⁴ Opětovaně se uvádí, že pro konečnou fázi profesní dráhy učitele je charakteristický tzv. syndrom vyhasínání nebo také syndrom vyhoření (burnout syndrom). Jak již bylo zmíněno v první kapitole, v takovém případě profesionál ztrácí zájem o svoji práci, bere ji jen jako rutinu a provádí ji bez nadšení. Práce učitele unavuje, až vyčerpává atd. (Průcha, 2002)

uvádí 5 úrovní: (1) začínající učitel (novice) řídící se převážně stanovenými pravidly s „malým citem“ pro dané situace, (2) pokročilý začátečník (advanced beginner), (3) učitel schopný a kvalifikovaný (competent), (4) velmi zdatný a schopný učitel (proficient) neboli učitel „profesionální“ a (5) učitel expert, kterými se stává během svého vývoje jen část učitelů. Učitelé experti intuitivně reagují na různé situace a nepotřebují pro tuto práci dané nebo naučená pravidla nebo postupy. Tito učitelé mají jasnou představu o svých možnostech i možnostech jejich žáků.

První etapou profesní dráhy učitele je **volba učitelské profese**, tudíž je pro vykonávání této profese etapou klíčovou. Průcha (2002) však uvádí, že i přes to, že v České republice zájem o učitelství stoupá, hodně učitelů tuto profesi posléze opouští.

Dle Dytrtové a Krhutové (2009) je „stávání se učitelem“ dlouhodobý proces. Tento proces začíná studiem učitelství, i přestože se identita profese učitele nevytváří od nuly, tedy od začátku učitelské přípravy, ale už od rozhodnutí se pro tuto profesi. Slovy Průchy (2002) je zřejmé, že kvalita učitelů je dána tím, kdo se pro tuto profesi rozhodne, vybere si ji jako budoucí povolání a také tím, jak probíhá jeho studium učitelství.

Bylo zjištěno¹⁵, že učitelství bývá často až druhou volnou nebo rezervou studentů v případě, že nejsou přijati ke studiu na jimi vysněný obor. Pokud je však pro studenta učitelství jasnou volbou, důvodem bývá tradice v rodině, nebo již dlouhodobý zájem o děti a mládež. (Vašutová, 2004) Václavíková Helšusová (2006, s. 23) uvádí, že *„jedním ze zajímavých aspektů vzdělávání budoucích pedagogů/žek je skutečnost, že studující pedagogických fakult jsou často z rodin, kde rodiče či prarodiče nemají vysokoškolské vzdělání a daný student či studentka budou prvními vysokoškolsky vzdělanými v rodině.“*

2.1 Pedagogická příprava budoucích učitelů, pedagogická praxe

Švec (2006) uvádí, že v zahraničních, ale i našich pracích (z poslední doby např. Lukášová-Kantorová 2003, Spilková, a kol. 2004, Vašutová 2004) hraje jednu z hlavních rolí

¹⁵ V rámci výzkumu nazývaného Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělání učitelů v evropském kontextu, který byl prováděn v letech 1993 až 2003, bylo zjištěno, že ze zkoumaného vzorku 211 učitelů ZŠ volilo 69 % respondentů profesi kvůli jejich zájmu o práci s dětmi a mládeží. Učitelskou profesi kvůli rodinné tradici volilo pouze 9 % z tázaných respondentů a 9% volilo tuto profesi kvůli tomu, že budou na pozici někoho, kdo ovlivňuje a předává znalosti a hodnoty. Zbytek - nízké procento odpovědí odpovídalo variantám jako je: být prospěšný společnosti, sociální jistota, dlouhé prázdniny, nedostal jsem se na jinou školu/obor, v místě bydliště není jiná práce a ostatní důvody. (Vašutová 2004)

důležitá oblast vzdělávání učitelů, kterou můžeme nazvat **pedagogická příprava budoucích učitelů**. Téma přípravy učitelů je dnes jedním z nejdiskutovanějších témat u nás i ve světě. „*Vykonávání učitelské profese předpokládá náročnou přípravu pro učitelské povolání. Proto je žádoucí objasňovat, jak se tato příprava učitelů uskutečňuje, jaké požadavky se k této přípravě vztahují atd.*“ (Průcha, 2002) Švec (2006) míní pedagogickou přípravou studentů učitelství nejen pedagogické, ale také hlavně psychologické předměty a oborové didaktiky. „*Během studia probíhá získávání psycho-didaktických kompetencí ve výuce obecné didaktiky a oborových didaktik a vrcholí v průběhu řízené pedagogické praxe na cvičných a fakultních školách. Předpokladem pro vykonávání pedagogické profese jsou i dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, nezbytné charakterové vlastnosti pro výkon tohoto povolání a schopnost sebereflexe.*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 41) Podle Průchy (2002) studiem některého z oborů na střední pedagogické nebo vysoké škole – pedagogické fakultě získává učitel takzvanou odbornou způsobilost. A poté právě díky studiu učitelského zaměření získá vědomosti a dovednosti v oboru pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie a dalších oborech, což je způsobilost pedagogická. Kratochvílová, Horká, Chaloupková (2015) nahlíží na přípravu učitelů postupně, od znalostí až po praxi. Co se znalostí týče, „*tvoří pedagogické znalosti s důrazem na řízení a organizaci procesů vyučování, na oborové znalosti, didaktickou znalost obsahu, specifické propojení oboru, pedagogiky (didaktiky) a psychologie. Zahrnuje znalost kurikula s ohledem na klíčové kurikulární dokumenty, na cíle, účel a hodnoty výchovy a vzdělávání včetně jejich filozofických a historických východisek.*“ (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015, s. 10 cit. dle Tomkové a kol., 2012, s. 13) O přípravě, co se praxe týče více níže.

Jako jednu z hlavních kategorií v pedagogické přípravě budoucích učitelů považuje Švec (2006) pedagogické znalosti. Švec (2006) uvádí, že pojem pedagogické znalosti není v naší literatuře nový, nyní je používán výrazně častěji. V dřívějším pojetí se pod pojmem pedagogické znalosti rozuměly teoretické poznatky, které byly osvojovány studentem učitelství. Pedagogické znalosti zahrnují nejen teoretickou, ale i praktickou stránku poznávání, proto se dělí na teoretické a praktické znalosti, které odpovídají pojmu pedagogické dovednosti. Švec (2006, s. 92) uvádí tři základní oblasti pedagogických znalostí: znalosti obsahu daného předmětu, znalosti týkající se učení a vyučování, osobnosti žáků apod. a znalosti spojené s pedagogickým zpracováním znalostí obsahu pro komunikaci s žáky.

„Je zřejmé, že pojem pedagogické znalosti patří k základním kategoriím pedagogické přípravy studentů učitelství. Tvoří důležitou součást profesních kompetencí učitele.“ (Švec, 2006, s. 92)

Z výsledků profesiografické analýzy, kterou provedl v roce 2000 Blížkovský a kol, je zřejmé, že profesní příprava učitelů je nedostatečná, jelikož tato příprava na vysokých školách je spíše formálního charakteru, kvůli kterému poté začínající učitelé selhávají ve výchově, nemají dostačující přípravu na roli třídního učitele, mívají problém s podílením se na samosprávě školy a jsou nedostatečně schopni se sami rozvíjet, co se profese týče. (Juklová, 2013)

Švec (2009), stejně jako další autoři, považuje kromě pedagogických a psychologických předmětů a oborových didaktik za důležitou část pedagogické přípravy učitelů i **pedagogickou praxi** „a to nejen jako jeden z jejich stěžejních předmětů, ale jako její trvalou součást.“ (s. 91) „Studenti by měli být vedeni k hlubšímu poznání pedagogických situací a dospět k jejich porozumění na základě sebereflexe své praxe na školách.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 11) Podle slov Kratochvílové, Horké a Chaloupkové (2015) dává praktická příprava díky přímé pedagogické praxi učitelům možnost ověřit si osvojené znalosti teorie a získat tak základní praktické dovednosti a zkušenosti, které jsou klíčové pro úspěšný výkon profese učitele. Student je poprvé členem sboru učitelů a i přes dohled cvičného učitele se díky praxi stává zodpovědnější a samostatnější a jeho práce je systematictější. Dle Píšové a Duschinské (2011) jsou v tomto ohledu v českém prostředí nejvíce užívány výrazy právě cvičný učitel (který byl již zmíněn) a fakultní učitel a v kontextu s podporou učitelů začínajících je to pak učitel uvádějící.

Ve fázi, kdy se student seznamuje se školním prostředím je právě cvičný učitel důležitý, jelikož vede studenta a ten se poté zapojuje do chodu školy, poznává realitu prostředí školy, učitelského povolání a nabývá zkušenosti. Učí se např., že nestačí jen zajistit velkou úroveň věcné odbornosti výuky, ale důležité je také umět motivovat žáky, navazovat a udržovat s nimi kontakt, vytvářet možnosti k učení všem žákům, umět je aktivizovat. (Kratochvílová, Horká a Chaloupková, 2015)

3 Začínající učitel

Po první etapě profesní dráhy učitele – volbě učitelské profese neboli motivaci ke studiu učitelství, uvádí jako druhou etapu této dráhy Průcha (2002) profesní start, kdy je učitel začátečníkem v této profesi. Učitel, který je začátečníkem, poprvé přichází na svoji první profesní pozici ve škole¹⁶. (Vašutová, 2007) „*Po ukončení školy se člověk stává absolventem, což je specifická a mimořádně různorodá kategorie na trhu práce. V zápětí se stává zaměstnancem, pracovníkem nebo účastníkem trhu práce. V každém případě se však stává začátečníkem.*“ Podlahová (2004) V pedagogickém slovníku je začínající učitel popsán jako „*učitel, který má příslušné vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377)

Začínajícím učitelem¹⁷ se rozumí učitel v prvních letech své kariéry. Autoři pedagogického slovníku uvádí, že přesné vymezení časového rozmezí, kdy je učitel začátečníkem, neexistuje. Záleží totiž na typu školy, kde učitel působí, jeho aprobaci, výši úvazku, který má a také na jeho individuálních zkušenostech. Za obvyklou dobu, po kterou je učitel začátečníkem se uvádí maximálně 5 let praxe v této profesi. Za rozhodující dobu se však považuje první rok učitelovy praxe ve škole, kdy se utváří jeho profesní dovednosti a adaptuje se na úkoly a podmínky školy. (Průcha, 2002)

Jedním ze specifíků začínajících učitelů je, že musí hned od začátku ovládat všechny povinnosti práce učitele. „*Učitel nemůže například zpočátku jen kontrolovat domácí úkoly, a až se to naučí, přejít k dalším úkonům – výkladu nové látky, opakování, hodnocení, motivování, řešení výchovných situací, kázeňským problémům, péči o bezpečnost žáků, zkoumání zájmů a postojů žáků atd.*“ (Podlahová, 2004, s. 15) Proto se po absolvování studia a nástupu do profese začínající učitelé obtížně přizpůsobují veškeré zátěži a zodpovědnosti, kterou tato profese přináší. Mnozí z nich se obávají každodenní obtížné práce učitele. (Vašutová, 2004)

¹⁶ V tuto chvíli je začínající učitel opatřen tzv. balíčkem dovedností a znalostí, potřebných pro vstup do profese a také jakousi dávkou pedagogické zkušenosti z praxí. (Vašutová, 2004)

¹⁷ Začínající učitel je charakterizován jako mladý, nezkušený, nezralý, který zatím neovládá všechny pracovní techniky a postupy, nebo naopak jako perspektivní, nadšený a nadějný člověk. (Podlahová, 2004)

3.1 Typické problémy začínajícího učitele

Vašutová (2007) uvádí příklady obav studentů učitelství a začínajících učitelů. Ne všichni se však obávají a jsou naopak přesvědčeni, že jsou dobrými učiteli a nebudou mít na začátku profesního startu problémy i přes to, že mají některé nedostatky. Studenti učitelství nebo začínající učitelé mají strach například z: navázání kontaktu s žáky; neprobrání plánovaného učiva v hodině; řešení nestandardních situací; neschopnosti objektivního hodnocení výkonu žáka; nepřijetí inovací, které se naučili na vysoké škole; chybějícího respektu kolegů, žáků a jejich rodičů; nepozornosti žáků v hodině; neplnění zadaných úkolů žáky, nepochopení učiva žáky – nic se v hodině nenaučí; nepříjemných otázek od žáků, které tak učitele zaskočí; nebo také z neukázněnosti žáků.

Z těchto obav mohou po nástupu vzniknout opravdové problémy, které jsou typické pro začínajícího učitele. Mezi tyto problémy patří například: šok z reality, plánování vyučovacích hodin, kázeňské problémy, komunikace s žáky, komunikace s rodiči žáků, didaktika, hodnocení a klasifikace žáků, dokumentace školy, nekázeň žáků a další.

Komunikace s žáky je jedním z nejčastějších problémů. Vašutová (2004) uvádí, že navázání kontaktu s žáky patří mezi rozhodující moment při vstupu učitele do třídy. V této chvíli není důležitá rétorika ani komunikativní schopnosti učitele, ale jde hlavně o jeho první dojem, o to, aby si žáci u učitele vytvořili důvěru a aby učitel získal jejich přízeň.

Dalším problémem učitelů začátečníků je **plánování vyučovacích hodin**. V tomto případě mají učitelé problém s časovou i obsahovou stránkou. Dle Vašutové (2004) často obsahově předimenzují vyučovací hodinu velkým množstvím učiva, což není možné stihnout časově a vznikají tak další problémy, jako je například **nekázeň žáků**.

Problémem, na který nebývají učitelé připraveni z pedagogické přípravy, bývá **dokumentace školy**, např. třídní kniha, třídní výkaz, katalogové listy, rozvrh hodin, vedení údajů o prospěchu žáků, žákovské knížky, plán předmětové komise, tematický plán, osnovy a další. (Podlahová, 2004) Problémů, se kterými se začínající učitelé potýkají nebo mohou potýkat, je nespočet.

4 Uvádění začínajícího učitele

„V našich podmínkách od roku 1977 fungoval systém uvádění mladých učitelů do praxe. I přes skutečnost, že byl výrazně poznamenán dobovou neologizací a formalismem, který kladl větší důraz na písemnou dokumentaci a „politickou vyspělost“ učitele, se odborníci shodují, že měl pro učitelův další vývoj pozitivní význam. V současnosti je uvádění začínajících učitelů do praxe dobrovolnou a spontánní záležitostí, která je zcela ponechána v rukou ředitelů škol.“ (Juklová, 2013, s. 47)

Uvádějícím učitelem by měl být podle Podlahové (2004) člověk, který se schopen být začínajícímu učiteli odbornou i psychickou oporou a měl by minimalizovat jeho profesní nejistotu. Uvádějící učitel může na učitele začínajícího působit formálně, nebo může naopak ovlivnit jeho celý učitelský život.

Na školách funkce uvádějících učitelů, kteří by ochotně pomáhali začínajícím učitelům, většinou chybí. Začínající učitelé po nástupu do zaměstnání bývají pověřováni nejnáročnějšími učitelskými povinnostmi, které po absolvování pedagogické přípravy neočekávají. (Kalhous, Horák, 1996 cit. dle Dyrtrtové, Krhutové, 2009, s. 40)

Začínající učitel většinou nemá po nástupu do profese vymezený svůj vyučovací styl, ale má ve školním prostředí možnost setkání s řadou učitelů, kteří již mají osobnostní a profesní vyhraněnost a od kterých se můžou inspirovat. (Dyrtrtová, Krhutová, 2009)

4.1 Školní prostředí

„Většina badatelů se shoduje v předpokladu, že charakter prostředí, ve kterém se začínající učitel vyvíjí, hraje ve vztahu k průběhu procesu jeho rozvoje k výsledku důležitou roli.“ (Juklová, 2013, s. 49)

Jedním z důležitých úkolů je začleňování noviců do pracovního kolektivu, kdy se pozorováním a zkušeností učí patřičnému chování a mnoho dalším, neformálním, ale velice důležitým pravidlům. (Juklová, 2013) *„V počátcích profesní dráhy se formují vztahy ke kolegům a pocit sounáležitosti. Sborovna je důležitým místem pro ritualizované chování, sebevyjádření, korekci a vyjádření solidarity. Vyprávění humorných příběhů má pobavit, pomoci sdílet problém a uklidnit řečníka i posluchače. Způsob, jakým jsou mladí učitelé přijímáni vedením školy i svými kolegy, může utváření jejich vztahu k profesi výrazně ovlivnit.“ (Juklová, 2013, s. 47)* Stejný názor na věc má i Vašutová (2004), která uvádí, že to, jak budou učitelé ve své profesi spokojeni, se odvíjí od prvních dojmů po nástupu

do zaměstnání a pro dobrý pocit učitelů z prostředí školy, ve které vykonávají svoji profesi, je důležité její klima neboli klima školy. Pokud je klima školy pozitivní, je tvořeno soudržností a solidaritou vzájemných interpersonálních vztahů: vedení – učitelé, učitelé – učitelé, učitelé – žáci, učitelé – rodiče, žáci – žáci, učitelé – personál, vedení – sociální partneři.

Kolegové jsou důležitými představiteli školního prostředí. Mohou začínajícím učitelům v začátcích pomoci a být jim oporou, ale naopak pro ně mohou být i hrozbou (Juklová, 2007)

„Nastupující absolventi učitelských oborů jsou často cílem kritiky ředitelů škol, která směřuje na nedostatečnost jejich profesní vybavenosti pro školní praxi a také cílí na samotnou přípravu absolventů na fakultách připravujících učitele.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 42) Od začínajících učitelů je totiž na rozdíl od začínajících lékařů, právníků apod. podle slov Juklové (2013) předpokládán úplný profesionální výkon bez jakýchkoli úlev.

4.2 Mentoring

Mentoring má původ již v antice a od té doby se postupně ukazovaly další případy vlivných osobností, které na jejich kariérním vzestupu provázeli moudří rádci, přátelé nebo poradci, např. Alexandr Veliký a Aristoteles. (Píšová, Duschinská a kol., 2011)

Definice pojmu mentoring v odborné literatuře poměrně chybí, nebo není zcela jasná. Kohoutek v českém online slovníku definuje pojem mentoring jako *„pozitivní poučování, instruování, trénování, rádcovství (mentorování), kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní odporu a oporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí, znalostí, dovedností a zkušeností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj.“* Píšová, Duschinská (2011, s. 46) vymezují mentoring v učitelství jako *„intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou cílem facilitovat procesy jako profesního vývoje.“* Dále se v literatuře kromě pojmu mentoring objevují i pojmy supervize, koučování nebo také koučing a poradenství. *„Některé z těchto pojmů se občas používají jako synonyma, jindy ale nesou odlišný, někdy až protichůdný význam, často v závislosti na tom, ve které vědní disciplíně jsou ukotveny.“* (Píšová, Duschinská a kol., 2011, s. 39, cit. dle Clutterbucka, 2004b, s. 43)

Mentoring, který je účinný, je typický vlastnostmi vztahu mezi mentorem a začínajícím učitelem, kteří se vzájemně respektují, důvěřují si, umí si porozumět a vcítit se

jeden do druhého. Pozitivem mentoringu je, že mentor předává odpovědnost za vedení jeho vlastního procesu učení začínajícímu učiteli a tím i zároveň zvyšuje jeho vnitřní motivaci k profesnímu vývoji. Z tohoto plynou velké požadavky na kvality, které by měl mentor mít. (Kratochvílová, Horká a Chaloupková, 2015)

V obecném pojetí je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) **mentor** uveden jako „*osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi*¹⁸“ (s. 150), v pedagogickém, pro nás stěžejním pojetí, je mentor představen jako „*uvádějící učitel, supervizor, v souvislosti s přípravným vzděláváním učitelů a s podporou učitelů zahrnujících praxi.*“ Mentorem bývá nejčastěji učitel, který má vysoké standardy chování a morální hodnoty, je zkušený ve své profesi, rozumí zvláštnostem stylů učení, je empatický ke svému menteeemu a dokáže otevřeně a účinně komunikovat a naslouchat. Další znaky kvalitního mentora:

- péče a podpora;
- expertní rady (pokud ji začínající učitel potřebuje);
- vedení začínajícího učitele k sebereflexi a hledání vlastních stylů řešení různých situací;
- tvoření příležitostí pro učení se;
- zajišťování podmínek, které podporují vzájemnou důvěru. (Kratochvílová, Horká, Chaloupková, 2015)

Autorky v díle uvádějí také charakteristiku pojmu mentor podle EMCC (European Mentoring & Coaching Council) vycházející z anglických slov:

M modeling (utváření);

E encourage (podpora);

N nurturing (péče);

T teaching (učení);

O opportunity (příležitost);

R relationship (vztah).

¹⁸ Supervize = „*Forma odborné přípravy na určitá povolání, kdy adept nebo začátečník pracuje v reálných podmínkách pod dohledem, popř. vedením zkušenější osoby. Jako tzv. uvádění se užívá pro zdokonalování začínajících učitelů.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 295)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Design výzkumného šetření

Tato kapitola bude zaměřena na popis výzkumného šetření, které bylo v rámci práce provedeno, na popis použité metody, cíl, kterého chceme výzkumem docílit, na výzkumné otázky, neboli výzkumný problém, kterým jsme se zabírali již v teoretické části práce a bude zde uvedena také charakteristika výzkumného vzorku, tedy účastníků výzkumu.

Jak již bylo několikrát zmíněno, tato bakalářská práce je zaměřena na problematiku profesní kariéry učitelů, konkrétně na začátek profesní kariéry učitele. Tento začátek je poměrně náročný, protože se v této době začínající učitelé střetávají s realitou, která je často odlišná od jejich představ a očekávání, což může mít negativní vliv na jejich motivaci k výkonu této profese. Stejně tak může na začínající učitele mít vliv i dlouhé a náročné studium. Proto je velmi důležité, aby byla příprava učitelů na jejich budoucí povolání kvalitní a aby byla ve školách věnována dostatečná pozornost pedagogické praxi.

Hlavním cílem předložené práce je zjistit, jak hodnotí začínající učitelé své první roky v praxi a jaký je rozdíl mezi učitelovým očekáváním před vstupem do profese a následnou realitou neboli jaká je realita po nástupu do zaměstnání ve srovnání s představou, motivací a obavami, které si učitel o profesi utváří např. během studia učitelství. Dílčími cíli bylo zjistit, proč si učitelé vybrali právě tuto profesi, jak nahlíží na studium a praxe během studia, jaké mají v začátcích problémy, u koho po nástupu hledají pomoc a jaká je jejich zpětná vazba a celkové zhodnocení.

S ohledem na výše uvedený cíl byl formulován výzkumný problém, který zní následovně: Jaký je rozdíl mezi učitelovým očekáváním před nástupem do profese a následnou realitou? A dílčí otázky zní: Jaká motivace vedla začínající učitele k volbě učitelské profese? Jak začínající učitelé zpětně nahlíží na studium a praxe během studia, tedy na připravenost pro pedagogickou praxi? Jaké mají začínající učitelé problémy a u koho hledají pomoc? Jak hodnotí svoji profesi a jaká je jejich zpětná vazba.

Ke sběru dat byla zvolena metodika výzkumu a to metoda kvalitativní, kterou je polostrukturovaný rozhovor. Kvalitativní výzkum umožňuje proniknout hlouběji do zkoumané skutečnosti. Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 139) popisují kvalitativní výzkum jako „výzkum založený na získávání dat v interakcích výzkumníka se zkoumaným fenoménem v jeho přirozeném prostředí, kladoucí důraz na interpretace a komplexnost popisu

zkoumaného jevu“. Polostrukturovaný rozhovor je metodou, ve které se vychází z připravených otázek a umožňuje proniknout hlouběji do zkoumané skutečnosti. V rámci sběru dat je nezbytné, aby tazatel během realizace rozhovoru přistupoval k dotazovanému s respektem. Velmi důležité je, aby dotazovanému nepodsouval odpovědi a nechal mu dostatek prostoru na reakci (Reichel, 2009).

Sběr dat probíhal v průběhu jednoho měsíce, kdy byly vedeny rozhovory se čtyřmi respondenty, přičemž jsem jich původně o rozhovor požádala pět. Výběr výzkumného vzorku měl mnou stanovená kritéria – začínající učitel do tří let praxe působící na základní škole, pokud možno na prvním stupni. Všichni dotazovaní byli předem požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru a informováni o tom, že budou informace nashromážděné během rozhovorů využity pouze za účelem bakalářské práce, ve které budou zveřejněny. Identita respondentů nebude zveřejněna a účastníci výzkumu tak zůstanou v anonymitě. Rozhovory byly nahrávány prostřednictvím diktafonu na mobilním telefonu, aby bylo možné s nimi dále pracovat.

Po provedení výzkumného šetření bylo k dosažení výzkumného cíle a zodpovězení otázek, které z něj vychází nutné získaná data analyzovat a interpretovat. Za účelem analýzy nashromážděných dat bude využita obsahová analýza a zaznamenané rozhovory budou přepsány v původním znění. Následně dojde k již zmíněné interpretaci obsahu rozhovoru, v rámci kterého budou identifikována významná témata a opakující se vzory (Hendl, 2016). Pro analýzu výzkumného šetření bude použita metoda kategorizace.

Na základě analýzy bude provedena interpretace výsledků výzkumného šetření a budou shrnuty a porovnány výsledky výzkumného šetření s informacemi v minulosti již realizovaného výzkumu uvedeným v odborné literatuře.

Výzkumný vzorek – charakteristika účastníků výzkumu

Výzkumným vzorkem jsou v případě realizovaného výzkumu začínající učitelé. Jedná se o učitele, kteří jsou na začátku své profesní kariéry. V odborné literatuře je sice možné setkat se s různým vymezením období, kdy je učitel považován za začínajícího učitele, ale většinou se toto období stanovuje na dobu do tří až pěti let praxe. Mimo kritérium, že jsou vybraní učitelé začátečníky ve své profesi, jsem se zaměřila na jejich působiště, kterým je základní škola a nejlépe první stupeň základní školy (nebylo to však podmínkou). Do výzkumu tedy byli zapojeni respondenti, kteří splňovali následující kritéria:

- respondenti jsou absolventy, nebo studenty vysokoškolského vzdělávacího programu zaměřeného na učitelství základní školy;
- respondenti jsou v době realizace výzkumu zaměstnání jako učitelé;
- respondenti v době výzkumu pracují na základní škole;
- respondenti mají praxi na pozici učitele základní školy v rozsahu maximálně 3 roky.

Výzkumného šetření se nakonec zúčastnili čtyři respondenti – 3 ženy a 1 muž. Ano, i přes silnou feminizaci školství (viz podkapitola 1.3) se podařilo do výzkumu zapojit také jednoho muže a bude tak možné sledovat dané téma jak očima žen tak i mužů. Díky tomu je možné zjistit, zda se zkušenost mužů a žen liší či nikoliv.

Učitelé, které jsem oslovila a vybrala pro výzkum mé bakalářské práce, pracují na základních školách v městech a městysech Pardubického a Jihomoravského kraje. Jeden z respondentů pracuje v menší základní škole, zbytek z nich působí ve větších základních školách větších měst a z toho jeden vyučuje ve škole speciální. Zvolení respondenti patří mezi mladé učitele, jejich věk se pohybuje mezi 24 a 29 lety. V Tabulce 1. níže jsou uvedeny základní informace o účastnících výzkumného šetření. Jména, která jsou v tabulce uvedena, jsou fiktivní.

Tabulka 1. Základní informace o účastnících výzkumu

JMÉNO	VĚK	DÉLKA PRAXE	PŮSOBIŠTĚ
Lucie	28 let	jedno pololetí	1. stupeň ZŠ
Vojtěch	29 let	3 roky	2. stupeň ZŠ speciální
Adéla	24 let	2 roky	1. stupeň ZŠ
Zdenka	24 let	jedno pololetí	1. stupeň ZŠ

Prvním respondentem je Lucie, které je 28 let a působí na základní škole jako učitelka teprve půl roku, tedy jedno pololetí. Druhým respondentem je Vojtěch, který ve věku 29 let vyučuje třetím rokem. Třetí rozhovor byl veden se začínající učitelkou Adélou, 24 let, která je v praxi dva roky. A poslední učitelkou je respondentka Zdena, která je ve věku 24 let v praxi také jen 6 měsíců, stejně jako první respondentka Lucie, tedy také jedno pololetí.

6 Analýza výzkumného šetření

Tato kapitola bude věnována kategoriím výzkumného šetření a jejich společným vztahům. Tyto kategorie vplynuly ze zpracování dat, které byly získány z nahraných rozhovorů a po následovném převedení do písemné podoby. Získaná data budou následně analyzována a interpretována. Pro potřebu výzkumu bakalářské práce byla zvolena metoda kategorizace. V rámci analýzy budou sledovány zejména podobnosti a rozdíly v odpovědích respondentů.

Postup analýzy dat byl následující: nejdříve proběhl podrobný poslech nahraných rozhovorů a jejich přesný přepis neboli transkripce. Následně jsem si přepsané rozhovory detailně přečetla. Poté jsem si určila kategorie, které jsem si označila barevně a zhotovila jsem tabulku s určenými kategoriemi výzkumu (viz. Tabulka 1, která je rozdělena na tři části).

V rámci této tabulky jsem určené kategorie konkretizovala, uvedla výzkumné otázky, které s těmito kategoriemi souvisely, a uvedla jsem také příklady odpovědí začínajících učitelů.

Po zhotovení tabulky došlo k rozboru jednotlivých kategorií a k hledání, co tyto kategorie spojuje a jakým způsobem spolu souvisejí. Na konec byla data interpretována a prezentována.

Výsledky výzkumu, které vplynuly z provedených rozhovorů, byly rozděleny do sedmi kategorií, kterými jsou volba učitelské profese; studium učitelství a praxe při studiu; představy, obavy a motivace; očekávání vs. realita; problémy začínajícího učitele, pomoc okolí – vztahy na pracovišti a zhodnocení.

Tabulka 2: Kategorie výzkumu, 1. část

NÁZEV KATEGORIE	KONKRETIZACE KATEGORIE	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ
1. Volba učitelství profese	Důvody, proč se učitelé rozhodli právě pro tuto profesi	Co Vás vedlo k volbě učitelství profese? Proč jste zvolil/a právě tuto profesi? Kdy jste se rozhodl/a stát se učitelem? Vedly Vás k tomuto rozhodnutí nějaké konkrétní osoby nebo události? Co na tuto volbu říkali Vaši nejbližší? Rozhodoval/a jste se nad více profesemi, nebo bylo učitelství jasná volba?	<i>„No, více méně jsem se tak rozhodl, protože na studium technicky zaměřeného oboru bych neměl schopnosti. Takže jsem se vydal cestou spíš humanitní a taky jsem se tak rozhodl, protože v rodině nějaké učitele mám, tak mi to nebylo až tak cizí a tak to byla to jedna z možností a asi i nejjednodušší pro mě.“</i>
2. Studium učitelství a praxe při studiu	Pojetí studia učitelem, de/motivace ke studiu, překvapení. Hodnocení praxí během studia a ne/dostatečná příprava na vstup do profese	Jak nahlížíte na studium této profese? Je něco, co Vás překvapilo, odrazilo nebo ještě více motivovalo? Litoval/a jste někdy během studia vašeho rozhodnutí? Jak byste zhodnotila praxe během Vašeho studia? Byla příprava na nástup do profese dostatečná?	<i>„Náročné, strašně náročné. Pět let na pedagogické fakultě je dost složitých, náročných., dozvíte se hodně informací. Člověk, který studuje učitelství prvního stupně, musí mít vědomosti z češtiny, matematiky, dějepisu, prostě všeho. Ten člověk je vševědoucí (smích) a je to prostě náročné.“</i>
3. Představy, obavy, motivace	Představa práce učitele před nástupem do zaměstnání, obavy a motivace.	Jak jste si představoval/a práci učitele před nástupem do zaměstnání? Čeho jste se obával/a a na co jste se naopak těšil/a?	<i>„Bála jsem se toho, že něco nebudu vědět. Že budu třeba dětem říkat nějaké nesmysly, vysvětlovat něco úplně jiného, nebo že se na něco zeptají a já nebudu vědět. A těšila jsem se na to, že budu víceméně „svým pánem“.“</i>

Tabulka 2: Kategorie výzkumu, 2. část

<p>4. Očekávání vs. realita</p>	<p>Realita po nástupu do zaměstnání ve rovnání s představami před nástupem</p>	<p>Jaká byla realita oproti těmto obavám a věcem, na které jste se těšil/a po nástupu do zaměstnání? Co už Vám jde, v čem jste si jistá/ý a naopak?</p>	<p>„<i>Nečekala jsem, že to bude tak náročný a tak vyčerpávající, že to tak bere energii. Bere to dost energie a občas energii, co do toho člověk vloží, ani nedostane zpátky. A to, co zažívám za poslední půlrok v práci jako začínající učitel, беру na jednu stranu jako nejhorší půlrok v mém životě.</i>“</p>
<p>5. Problémy začínajících učitelů</p>	<p>Organizace času (time management), komunikace s rodiči, náročnost profese, klima třídy</p>	<p>Jaká byla realita oproti těmto obavám a věcem, na které jste se těšil/a po nástupu do zaměstnání?</p>	<p>„<i>No, zjistila jsem, že si absolutně neumím řídit time management, čas. Že mám vždycky pocit, že všechno během vyučovací hodiny stihneme, ale právě nestihneme skoro nic. Zjistila jsem, že je to všechno jinak.</i>“ „<i>Obava z komunikace s rodiči je pořád aktuální, takže ne, že bych se tomu nějak záměrně a cíleně vyhýbala, ale když to jde a není to nic důležitýho, tak se tomu fakt raději vyhnmu.</i>“</p>
<p>6. Pomoc okolí, vztahy na pracovišti</p>	<p>Pomoc začínajícímu učiteli okolím, učitelský sbor (kolegové), vedení školy, uvádějící učitel</p>	<p>Co nebo kdo Vám v začátcích nejvíce pomáhal? Jak hodnotíte Vaše vztahy na pracovišti – s učitelským sborem, s vedením školy, s uvádějícím učitelem?</p>	<p>„<i>Tak asi konzultace různých věcí s kolegy i v rodině, když tam nějakí učitelé jsou.</i>“ „<i>Tak mně nejvíce pomáhala a motivovala mě jedna paní učitelka, která byla i můj uvádějící učitel.</i>“ „<i>Kolegyně.</i>“</p>

Tabulka 2: Kategorie výzkumu, 3. část

NÁZEV KATEGORIE	KONKRETIZACE KATEGORIE	VÝZKUMNÉ OTÁZKY	PŘÍKLADY ODPOVĚDÍ
7. Zhodnocení	Zpětná vazba, nynější vztah k profesi, celkové zhodnocení	Jaký vztah k profesi máte nyní? Pokud byste mohl/a vrátit čas, rozhodl/a byste se pro tuto profesi znovu? Chcete ještě na závěr něco dodat?	<i>„Pro tuto profesi bych se asi rozhodla znovu, ale možná s trošku jiným zaměřením a možná i se zaměřením na střední školy, než základní. Profese jako taková se mi líbí, ale přece jen na základní škole je to s malými dětmi ještě trošku náročné.“</i> <i>„Jsem rád, že jsem si tuto profesi vybral, vystudoval, protože možnost učit mám a kdybych nechtěl učit, tak odejít můžu kdykoliv a dělat něco trošku něco jiného.“</i>

První kategorií je kategorie „Volba učitelské profese“. Tématem této kategorie jsem se zabývala již v teoretické části práce, podkapitole 2.1. Zajímalo mě, proč učitelé zvolili právě tuto profesi, jelikož znám hodně lidí, kteří šli studovat učitelství nebo jakýkoliv jiný obor na pedagogické fakultě jen proto, že nevěděli, co chtějí v životě dělat, ale chtěli mít titul a tato volba se jim zdála jako nejjednodušší.

Další kategorie má název „Studium učitelské profese a praxe při studiu“ (podkapitola 2.2 teoretické části práce). V této kategorii je nastíněno, jaký je názor učitelů na přípravu na profesi, tedy studium a ne/dostatečnost pedagogických praxí během studia. Příprava na profesi učitele je totiž velice důležitá pro následný start začínajícího učitele. Náročnost studia různých fakult a oborů a pojetí pedagogických praxí se liší a také záleží na každém studentovi, takže je to věc velice individuální.

Třetí kategorie „Představy, obavy a motivace“ je zaměřena na to, jakou má student učitelství představu o svém budoucím povolání před tím, než do něj nastoupí. Jaké má z tohoto zaměstnání obavy a co ho naopak motivuje nebo na co se těší.

Čtvrtá kategorie s názvem „Očekávání vs. realita“ se, jak z názvu vyplývá, zabývá tím, jaký je rozdíl mezi očekáváním studenta a následnou realitou v začátcích této profese,

ve srovnání s představami, které student učitelství měl před nástupem do praxe. Součástí je i srovnání obav, které student učitelství před nástupem do praxe měl a zda se mu vyplnilo to, co ho k vykonávání této profese motivovalo a kvůli čemu se na ni těšil.

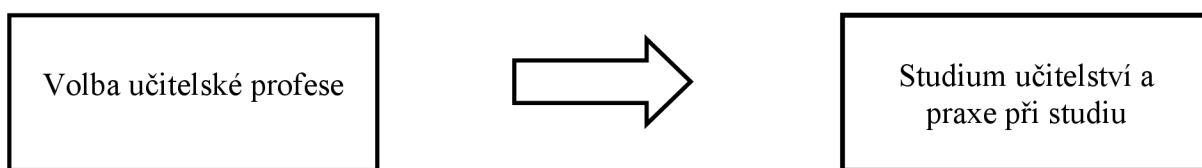
V další, páté kategorii „Problémy učitele“, jsou zahrnuty obtíže, se kterými se začínající učitele potýkají. Typickými problémy začínajícího učitele jsem se také zabývala již v teoretické části práce, přesněji v kapitole 5. Před nástupem do profese u studentů učitelství totiž převládají spíše obavy, než aby se na něco těšili. Mezi zmíněné problémy začínajících učitelů, se kterými byl výzkum proveden, patří především kontakt s rodiči, neschopnost dobře si naplánovat čas, náročnost profese, nebo třeba špatné klima třídy, se kterým se učitel špatně vyrovnává.

Šestá, předposlední kategorie se orientuje na „Pomoc okolí, vztahy na pracovišti“ (v teoretické části vymezena v kapitole 4 Uvádění začínajícího učitele) a jsou zde zahrnuty otázky, které se věnují tomu, u koho začínající učitelé vyhledávají pomoc a kdo jim ve výsledku nejvíce pomáhá, nebo pomohl v jejich začátcích. Tato kategorie je tedy současně zaměřena i na vztahy na pracovišti.

Poslední kategorií je „Zhodnocení“ neboli zpětná vazba učitelů, jejich nynější vztah k profesi a jak napovídá název kategorie – celkové zhodnocení začátku v učitelství profesí.

Po vytvoření kategorií výzkumu, tabulky a popisu uvedených kategorií následuje vzájemné porovnání jednotlivých kategorií výzkumu a popis vztahů, které mezi sebou mají a jak spolu souvisejí. Po tomto porovnání bude vyobrazeno grafické znázornění vlivů působících na začínajícího učitele a propojenosti mezi nimi.

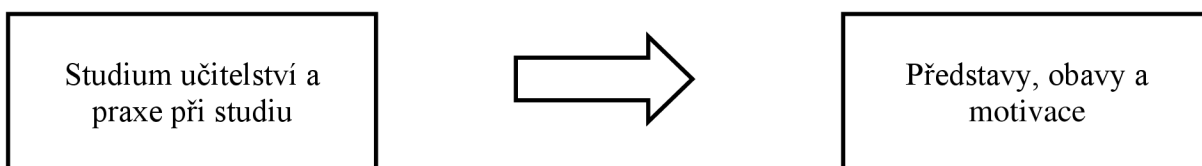
Vliv kategorie „Volba učitelství profesí“ na kategorii „Studium učitelství a praxe“:



V době, kdy si mladý člověk vybírá své celoživotní poslání a podle toho i studijní obor, mohou být ještě jeho představy zkrácené a informace o obsahu studia a náplně práce neúplné. Jistou výhodou volby učitelství profesí je, že se s prací učitele žáci a studenti stýkají každý den a mají tak dílčí představu o náplni této práce. Ve větší výhodě mohou být ti, kteří mají v rodině učitele, kteří svým potomkům mohou sdělovat problémy či radosti této profese, což může mít následně vliv na rozhodnutí, zda půjdou stejnou profesní cestou. Formování uvědomění si obsahu učitelství profesí, jejich kladů a záporů, pak může dále probíhat

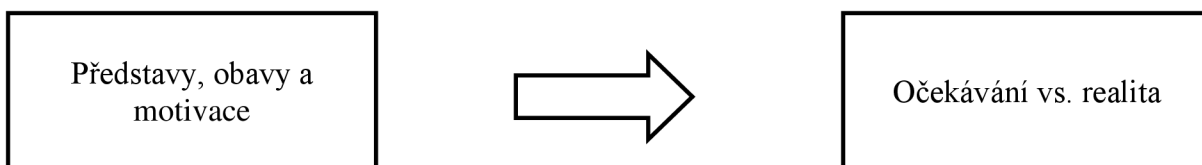
v období samotného studia a v období praxí, které každý student během studia absolvuje. Času a zkušeností získaných během studia je tedy dostatek k vyhodnocení toho, zda volba byla správná. Dalším aspektem vlivu volby učitelské profese je, zda byla volba učitelské profese volbou jasnou. Pokud uchazeč o studium učitelství nemá kladný vztah k dětem nebo si volí učitelství až jako druhé povolání, nemusí být toto rozhodnutí zcela ideální co se studia a následného vykonávání této profese týče.

Vliv kategorie „Studium učitelství a praxe při studiu“ na kategorii „Představy, obavy, motivace“:



Kategorie „Studium učitelství a praxe při studiu“ může následně ovlivňovat představy o skutečné podstatě náplně práce učitele a zároveň rozptýlit či prohloubit obavy, zda je učitelství to, co bude chtít student následně vykonávat. Naopak pozitivní zkušenosti ze studia a vykonávané praxe jej mohou motivovat k lepším studijním výsledkům a ke kvalitním přípravám na vykonávanou praxi. V případě nenaplnění vlastních představ o studiu a praxe může být efekt opačný a může dojít k demotivaci a obavám, zda byl obor vybrán správně a zda práce učitele/pedagoga bude pro studenta naplněním jeho představ a „tužeb“.

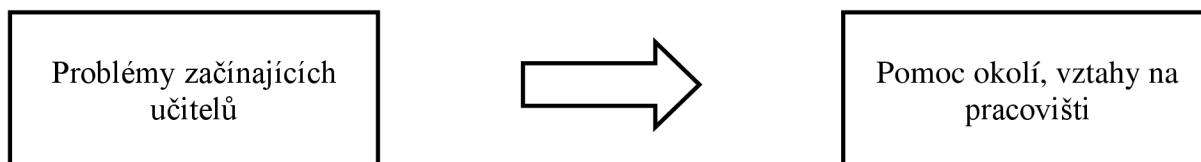
Vliv kategorie „Představy, obavy a motivace“ na kategorii „Očekávání vs. realita“:



Kategorie „Představy, obavy a motivace“ může ovlivnit kategorii „Očekávání vs. realita.“ Pokud má student v průběhu studia již vyhraněné představy o náplni a výkonu pedagogické profese, mělo by pro něj být snazší naplnit svá očekávání a ztotožnit se s realitou, tohoto zaměstnání. Zde budou opět ve výhodě ti, kteří si během studia potvrdí, že se pro daný obor rozhodli správně a že je bude práce pedagoga naplňovat. Snáze se pak mohou vyrovnat s realitou, která je čeká a také minimalizovat jejich obavy z případných problémů a úskalí, které by pro ně měli být snáze překonatelné. Realita profese se tak bude

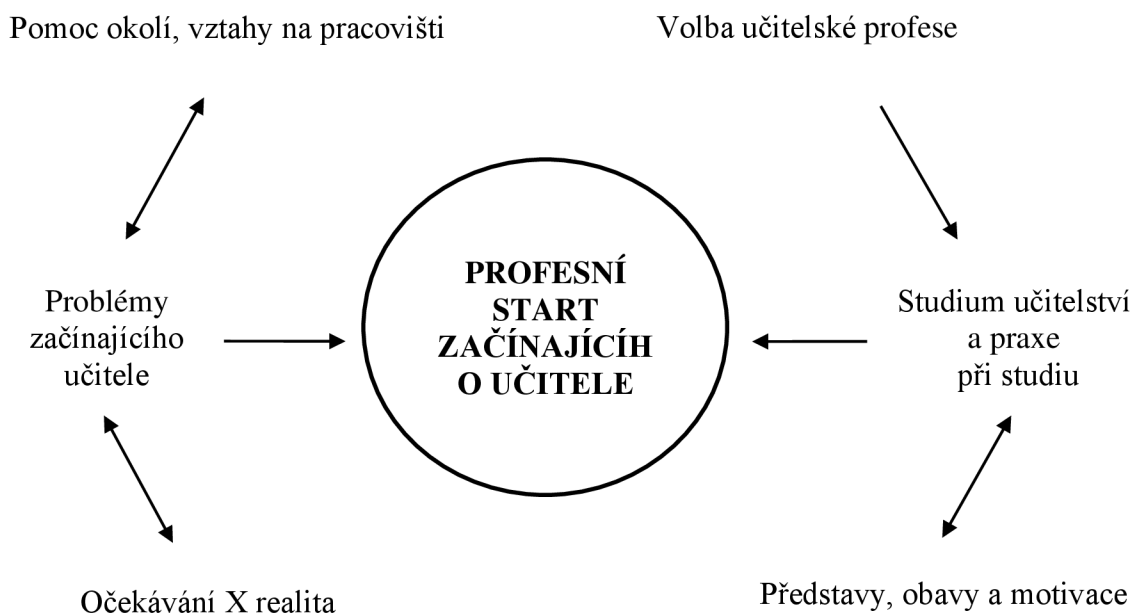
pravděpodobněji blížit jejich představám a snáze využijí zkušenosti získané během studia a praxí.

Vliv kategorie „Problémy začínajících učitelů“ na kategorii „Pomoc okolí, vztahy na pracovišti“:



Na kategorii „Problémy začínajících učitelů“ má kategorie „Pomoc okolí, vztahy na pracovišti“ zásadní vliv a hraje zásadní roli (jako v každém jiném oboru). Počáteční pomoc okolí – kolegů, nebo uvádějícího učitele mohou mít na profesní start začínajícího pedagoga zásadní vliv. Dobré pracovní prostředí a kladné vztahy na pracovišti mohou rozptýlit počáteční obavy začínajícího učitele. Pokud se učitel začátečník cítí v pedagogickém sboru dobře, může ho to pozitivně ovlivnit ve vztahu k profesi.

Obrázek 1. Vlivy působící na profesní start začínajícího učitele



Na učitele, který je nováčkem ve svém oboru působí spousta vlivů, které mohou negativně, či pozitivně ovlivnit začátek nebo i zbytek jeho profesní dráhy. Na profesní start začínajícího učitele má vliv většina kategorií, které vzešly z výzkumu. Těmito kategoriemi jsou: volba učitelské profese; studium učitelství a praxe při studiu; představ, obavy

a motivace; očekávání vs. realita; problémy začínajícího učitele a pomoc okolí, vztahy na pracovišti.

Kategorie „Volba učitelství“ ovlivňuje kategorii „Studium učitelství a praxe při studiu“. Volba profesí může mít negativní nebo pozitivní vliv na studium. Pokud je člověk přesvědčen, že chce tuto profesi vykonávat, má dostatek informací a osobních zkušeností ze svého okolí, je pravděpodobné, že ho studium bude bavit, dokončí je a bude se svou volbou spokojen. Negativní vliv na studium učitelství může mít nejasná představa o budoucím povolání, nebo skutečnost, že volba tohoto oboru byla pouze náhradním řešením. Kategorie „Studium učitelství a praxe při studiu“ je zároveň ve vzájemném vztahu s kategorií „Představy, obavy a motivace“. Během studia si student utváří další představy o budoucím povolání, v ideálním případě snižuje svoje obavy a zvyšuje svoji motivaci k dokončení studia a vykonávání této profesí.

Kategorie „Očekávání vs. realita“ se navzájem ovlivňuje s kategorií „Problémy začínajícího učitele“, kdy po úspěšném absolvování studia a nástupu do učitelství má začínající pedagog možnost porovnat svoje očekávání s každodenní realitou. V případě výskytu počátečních problémů a negativního vyhodnocení vlastního očekávání může začínajícímu učitelovi významně pomoci uvádějící učitel, mentor nebo kolegové, což je obsahem kategorie „Pomoc okolí, vztahy na pracovišti“. Tyto vztahy jsou důležitým faktorem pro úspěšný start v učitelství.

7 Interpretace výsledků výzkumného šetření

V této kapitole se budeme zabývat interpretací výsledků výzkumného šetření, které byly získány z odpovědí na připravené otázky během polostrukturovaného rozhovoru. Odpovědi následně byly rozděleny do sedmi kategorií.

V rámci kategorie „**Volba učitelské profese**“ bylo zjišťováno, co vedlo respondenty k volbě učitelské profese. Tři respondenti odpověděli, že pro ně rozhodnutí studovat učitelství bylo do značné míry jasnou volbou. Vojtěch, Adéla a Zdenka uvedli, že vystudovali střední školu pedagogickou a proto pro ně bylo logické pokračovat ve studiu nějakého pedagogického oboru. Po absolvování základní školy se tito respondenti rozhodovali o svém budoucím povolání, a jelikož se rozhodli pokračovat ve studiu na střední pedagogické škole, rozhodli se tak pro profesi učitele již v pubertě. Například Vojtěch uvedl, že se rozhodl stát se učitelem už na základní škole, než šel na střední pedagogickou školu. Dodal: „*Tam už byl dán předpoklad, že v tom asi budu pokračovat. Muselo by se něco zásadního změnit, abych pak šel z pedáku studovat něco jiného.*“ Pro Zdenku bylo důvodem, proč jít studovat učitelství na vysokou školu také dokončené studium střední pedagogické školy, ale zásadní pro toto rozhodnutí byla praxe na pozici asistenta pedagoga, kterou vykonávala. Ke svému rozhodnutí se vyjádřila následovně: „*Ke studiu učitelství mě vedlo to, že už jsem rok pracovala ve školství jako asistentka pedagoga, lákala mě práce na prvním stupni základní školy a říkala jsem si, že by se to mohlo hodit po tom roce v praxi.*“

Naopak např. v případě Lucie nebylo studium učitelství jasnou volbou hned od začátku. Sama popisuje své rozhodnutí spíše jako takovou náhodu. Důvodem jejího rozhodnutí studia učitelství byla skutečnost, že se nedostala na obor, který chtěla studovat. Tímto oborem byl management umění a Luciím cílem bylo podílet se na organizaci kulturních akcí. Přihlášku na učitelský obor tedy vnímala jako alternativu. I přes to, že se učitelkou stát nechtěla, byla přesvědčená, že vědomosti a dovednosti získané při studiu využije i při realizaci mimoškolních aktivit, jako je například vedení kroužku tanečních, což už si zkusila a bavilo ji to, což ji zároveň motivovalo tento obor nakonec vystudovat. Dalším motivačním činitelem, který vedl účastníky výzkumu k volbě učitelského povolání, je radost spojená s prací s dětmi a vidina stálého povolání, protože jak uvedla Adéla: „*děti byly, jsou a budou (smích)*“.

Většina respondentů dokázala uvést osoby nebo události, které ovlivnily jejich rozhodnutí. Adéla se rozhodla pro profesi učitele, jelikož v pubertě hlídala malé sestřenice

a zjistila tak, že ji práce s dětmi baví. Pro Lucii hrálo velkou roli to, že vedla zájmový kroužek a Zdenku zase motivovala učitelka, se kterou rok pracovala jako asistentka pedagoga. Vojtěch uvedl, že v rodině nějaké učitele má, a tak pro něj profese učitele nebyla až tak cizí.

Reakce rodinných příslušníků respondentů na rozhodnutí se pro profesi učitele byla ve většině případů pozitivní a rodiče je v této volbě podporovali. Například Zdenka uvedla následující: *„Řekla bych, že byli s mojí volbou spokojeni. Byli rádi, že jsem se takhle rozhodla a dá se říct, že mě hodně podporovali v tom, abych do toho šla.“* Naopak pro rodinu Lucie a Vojtěcha byla volba učitelké profese překvapením a jejich rozhodnutím byla zaskočena. Vojtěch uvedl: *„No, někteří byli překvapeni, protože si mysleli, že asi budu chtít jít jinou cestou, protože mezi záliby vždycky patřily sport a třeba auta.“* Sám však dodává, že sport byl ale i tak součástí jeho studia, protože studoval fakultu tělesné kultury, takže spojil koníček se vzděláním ve školství. Po dokončení studia byli jeho nejbližší rádi. Nejbližší Lucie byli, stejně jako nejbližší Vojtěcha, taky zaskočeni, protože sama Lucie o sobě tvrdí, že je spíš člověk, který se moc neprojevuje na veřejnosti.

Z výše uvedeného vyplývá, že na volbu učitelké profese v případě většiny účastníků výzkumu mělo vliv i rozhodnutí se pro studium střední pedagogické školy. Takto se rozhodli už na konci základní školy. Pouze jedna z dotazovaných vnímala studium učitelství spíše jako důsledek toho, že se nedostala na jiný, vysněný obor. Velkou roli při rozhodování se o budoucím povolání sehrála u účastníků výzkumu osobní zkušenost s dětmi. Jednalo se o hlídání dětí v rodině, vedení zájmového kroužku pro děti nebo vlastní praxe ve škole. Určitou roli hráli i osobní volnočasové zájmy respondentů. Mezi nejčastější motivy volby učitelké profese tak patřila radost z práce s dětmi a jistota zaměstnání do budoucna. Rodina dotazované ve většině případů v jejich rozhodnutí podporovala, i když byli někteří z nich trošku zaskočeni. Jedním z hlavních důvodů podpory ze strany rodiny byla právě vidina stabilního povolání.

Pohled respondentů na **„Studium učitelství a praxe při studiu“** byl poměrně rozdílný. V několika případech uvedli, že záleží na škole a vyučujících. Vojtěch popsal studium jako zábavné, ale měl pocit, že se praxe nekoresponduje s teorií. Důvodem je podle něj to, že na práci s dětmi se nedá moc připravit a člověk si pak musí hodně věcí zjistit, dostudovat a přijít si na ně sám. V teorii viděl pouze nějakou „berličku“ o kterou o kterou je možné se opřít. Lucie uvedla, že byla se studiem spokojená a dodává: Dozvěděli jsme se nejenom teorie, ale i praktické věci, které teď využívám. Adéla charakterizovala studium jako velice náročné, protože si student učitelství 1. stupně základní školy musí osvojit velké

množství informací. Podle ní „*ten člověk je vševědoucí*“ dodává se smíchem. Zdenka vnímá studium negativně a popsala ho jako nekompetentní ale na druhou stranu jako dostatečné.

Účastníci výzkumu byli dotazováni také na praxe během studia. I v tomto případě byl jejich pohled na věc rozdílný. Pro Lucii byla praxe přínosná, díky přímé spolupráci s učiteli, kteří s ní sdíleli osobní zkušenosti. Zároveň si během praxí mohla vyzkoušet naplánovat a realizovat vlastní výuku. Adéla uvedla, že měli nejdříve dva roky náslechy a poté už přímé praxe. Jedné, co ji na praxích mrzelo, bylo, že studenty ve škole více nemotivovali k tomu jít si zkusit praxe do jiných, alternativních typů škol (např. Montessori apod.). Vojtěch měl pocit, že praxí během studia byl nedostatek a výuka byla podle něj příliš teoretická a chyběla mu možnost simulovat vyučovací hodiny. Podle Zdenky byly praxe nastaveny dobře. Hlavně pro ty, kteří se ještě s praxí nikdy předtím nesetkali.

Během studia jsou zásadní i „**Představy, obavy a motivace**“ studentů. Pro Lucii bylo motivací to, že jí studium bavilo a že mohla své poznatky aplikovat do praxe v rámci kroužku, který vedla. Adélu motivovala zejména praxe, v rámci které se mohla přímo setkávat s dětmi, ale na druhou stranu ji demotivovalo velké množství učiva a nutnost studia „zbytečných“ předmětů.

Pro začínající učitelky Lucii a Zdenku tedy byla příprava na výkon učitelské profese dostačující. Vojtěch měl pocit, že sice vědomosti a dovednosti získané při studiu využije, ale příprava na profesi by mohla být lepší. Adéla byla přesvědčená, že je tato příprava na start v zaměstnání učitele nedostatečná a zamyslela se při tom nad tím, zda je vůbec možné se na něj dostatečně připravit. Uvádí: „*Ty děti, ty situace, které se dějí přímo, to je to, co nás naučí, ne teorie.*“

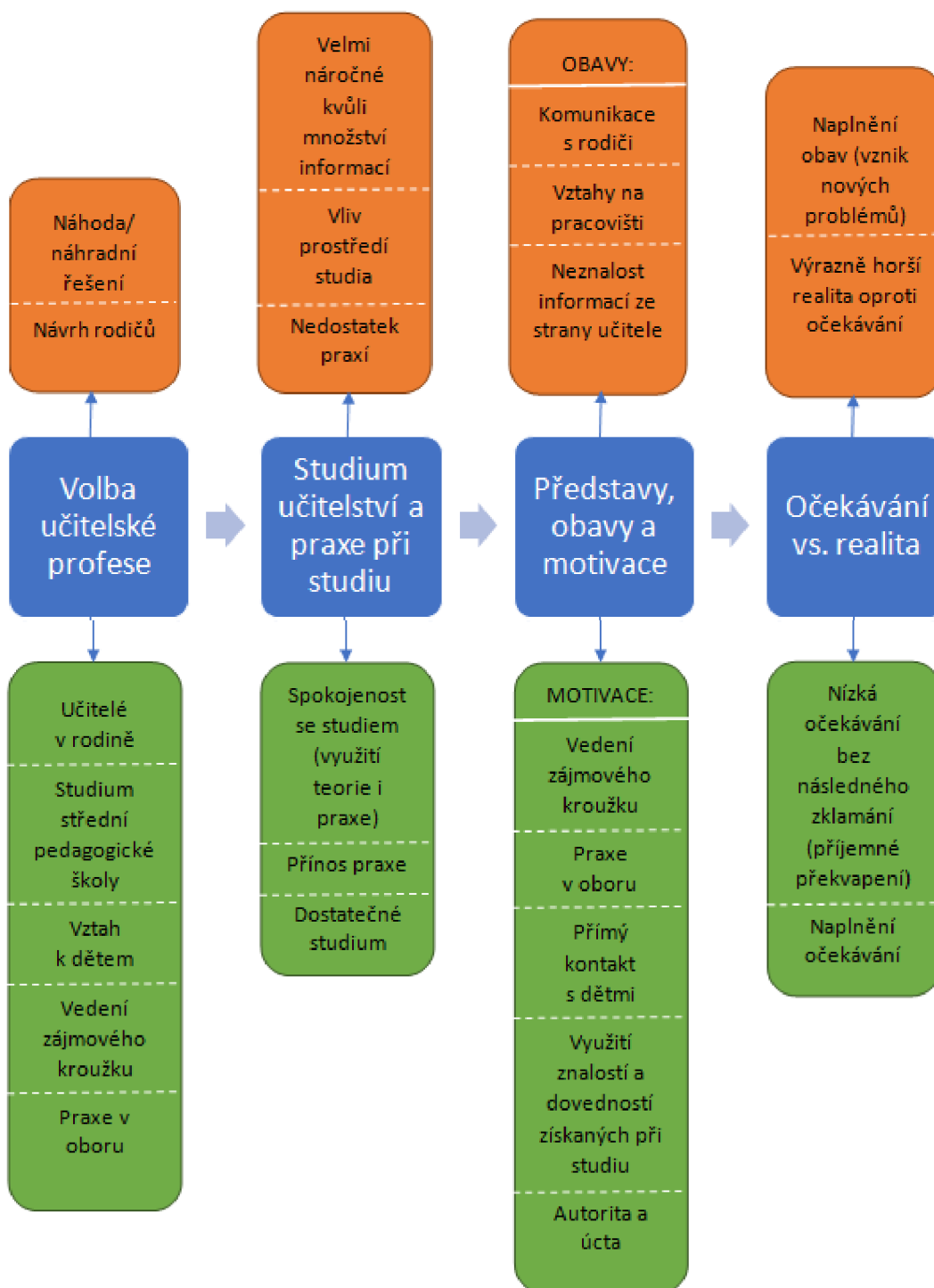
V rámci rozhovoru bylo zjišťováno, jaké je „**Očekávání vs. realita**“. Šlo hlavně o to, jaké byly naděje a obavy účastníků výzkumu před jejich nástupem na pracovní pozici učitele a také to, s jakými problémy se na počátku potýkali. Účastníci výzkumu se nejčastěji těšili na to, že budou moci nastoupit přímo do praxe a využít své znalosti a dovednosti získané při studiu. Adéla uvedla: „*Těšila jsem se přímo na tu práci, na to, že budu učit, předávat informace, že mě to bude bavit a že se i naučím něco nového.*“ Zdenka se těšila hlavně na to, že bude mít u dětí určitou autoritu, úctu a budou k ní vzhlížet. Dodala: „*Že budu ta „paní učitelka*“.“ Lucie se těšila hlavně na to, že bude „svým pánem“, protože před nástupem do zaměstnání jako učitelka pracovala jako asistentka pedagoga a v rámci této profese se musí člověk dost podřizovat.

Na druhou stranu měli dotazovaní také před nástupem do zaměstnání hodně obav. Častou obavou byla komunikace s rodiči. Například Adéla uvedla, že se bála, že bude pro rodiče vypadat moc mladě. Že na ni budou nahlížet na někoho neznalého, nedostudovaného a mladě vypadajícího. Stejnou obavu z komunikace s rodiči měla i Zdenka. Vít se pro změnu obával spolupráce v rámci školy, s učitelským sborem a s žáky. Lucie naopak uvedla: *„Bála jsem se toho, že něco nebudu vědět. Že budu třeba dětem říkat nějaké nesmysly, vysvětlovat něco úplně jiného.“*

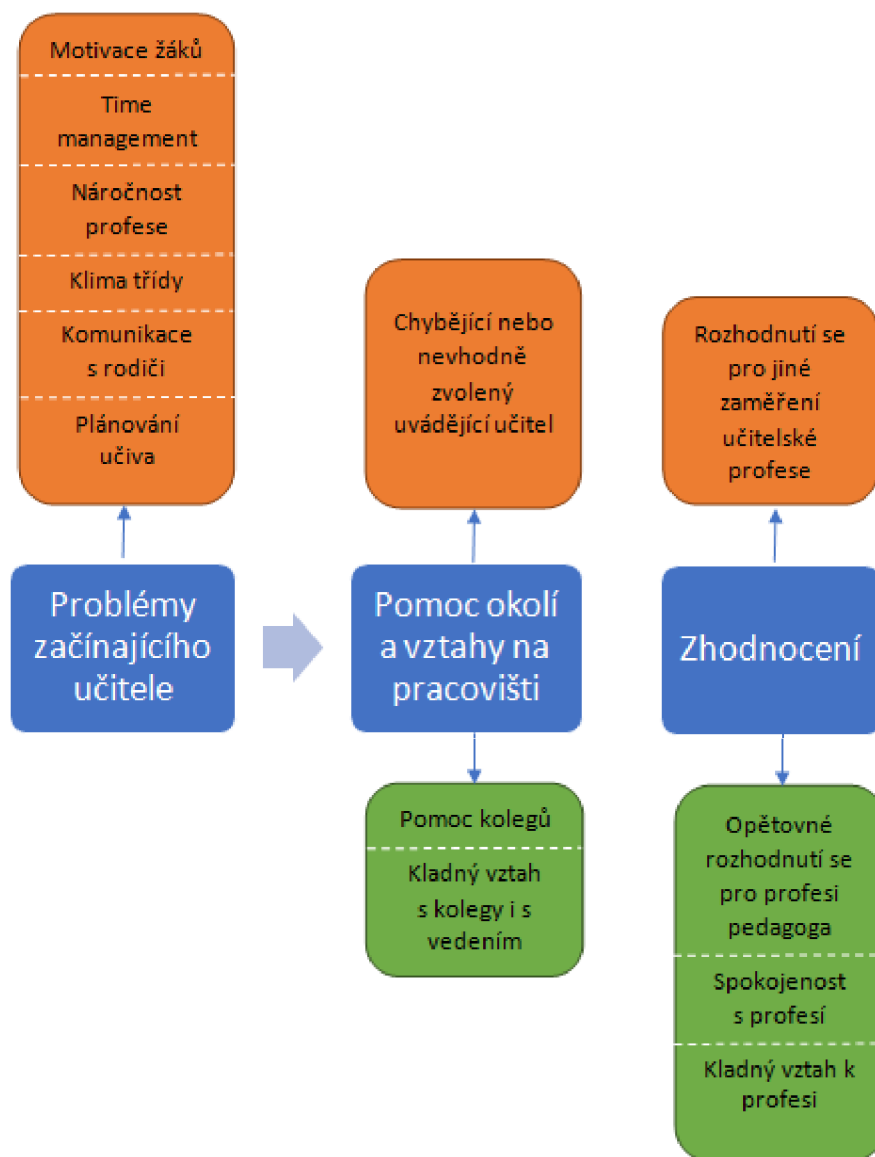
Následovalo zhodnocení, jaká byla realita ve srovnání s jejich představami a uvedeny opravdové **„Problémy začínajícího učitele“** Například Lucii dělaly největší problémy time management, protože většinou ve vyučovací hodině nestihne udělat vše, co si naplánovala. Zdenka naopak nečekala, že bude práce učitele tak náročná a vyčerpávající. První půl rok v praxi popisuje jako nejhorší půlrok ve svém životě. Zdenka uvádí: *„Pro děti, které teď učím, by se mohl člověk rozkrájet, skákat ve třídě po hlavě a žonglovat melounama a s něma to stejně nehne nebo se ještě člověku vysmějou.“* Vojtěch uvedl, že se v rámci své diplomové práce zaměřoval na syndrom vyhoření učitelů a zjistil, že jsou nejčastějším důvodem syndromu vyhoření přílišná očekávání začínajících učitelů. Z tohoto důvodu před nástupem do zaměstnání raději neměl očekávání žádná. Ukázalo se, že některé obavy nebyly naplněny. Adéla uvedla, že se v rámci své praxe setkává s různými rodiči a někteří jsou bezproblémoví a stačí jim vše jednoduše vysvětlit. Zdenčina obava z komunikace s rodiči je stále aktuální, a pokud může, raději se jí vyhne. Uvědomuje si, že se jedná o její osobní problém, který bude muset v budoucnu překonat i když ví, že komunikace s většinou rodičů je bezproblémová. Vít se před nástupem do zaměstnání obával kolektivu učitelů a skupiny žáků a po nástupu do práce byl pozitivně překvapen. I ostatní účastníci výzkumu popisují **„Pomoc okolí a vztahy na pracovišti“** pozitivně. Zdenka v souvislosti s tím uvádí: *„Nemůžu si stěžovat. Se všema se dá úplně v pohodě vyjít a řekla bych, že mě většina od začátku bere jako sobě rovnou.“* V začátcích učitelům nejvíce pomáhali kolegové. Někteří z nich měli i uvádějího učitele, ale bylo zjištěno, že to většinou nebyla správně zvolená, kompetentní osoba. Například Vojtěch uvádí: *„Byl mi přidělen uvádějíci učitel, ale myslím si, že to byl špatný člověk, který se nacházel pořád někde jinde než já a ptal bych se ho na věci ohledně úplně jiné třídy.“*

Celkové **„Zhodnocení“**, zpětná vazba a nynější vztah k profesi respondentů je hodnocen kladně. Když by mohli vrátit čas, rozhodli by se pro tuto profesi znovu. Například Vojtěch uvedl: *„Jsem rád, že jsem si tuto profesi vybral, vystudoval, protože možnost učit mám a kdybych nechtěl učit, tak odejít můžu kdykoliv a můžu dělat trošku něco jiného.“*

Obrázek 2: Grafické schéma interpretace výsledků výzkumného šetření, část 1. část



Obrázek 2: Grafické schéma interpretace výsledků výzkumného šetření, 2. část



8 Diskuse

V rámci výzkumného šetření se ukázalo, že respondenty vedl k výběru učitelské profese jejich pozitivní vztah k práci s dětmi. Podle Doulíka a Škody (2006), kteří realizovali výzkum mezi studenty Pedagogické fakulty Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, se jedná o jeden z nejčastějších motivů ke studiu učitelství. Skutečnost, že jedním z nejčastějších důvodů pro volbu učitelské profese je vztah k dětem a mládeži potvrdil také výzkum uskutečněný na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (Zelinková, 2014). Mezi další motivy, které vedly respondenty k volbě profese učitele, bylo předcházející studium na střední škole pedagogické nebo stabilita této profese. Jeden z respondentů také uvedl, že mu bylo toto povolání blízké, protože má v rodině učitele. Motivы ke studiu byly u respondentů různé s ohledem na jejich osobní zkušenosti. Na rozdílnost motivů ke studiu učitelství upozorňuje také řada zahraničních odborníků.

Z výsledků výzkumu je také patrné, že profese učitele velmi náročná a vyžaduje mnoho důležitých kompetencí, které si budoucí učitelé osvojují v rámci studia na vysoké škole. Přestože respondenti většinou hodnotili studium jako dostačující, uváděli také, že se museli řadu věcí naučit až přímo v praxi, tudíž by studium mohlo zahrnovat lepší praktickou přípravu. Na skutečnost, že pedagogické fakulty nejsou v dostatečné míře schopny připravit studenty na pedagogickou praxi, dlouhodobě upozorňuje Čapek (2018), který poukazuje zejména na nedostatek praxe v rámci studia.

Vlastní nástup do pedagogické praxe hodnotili respondenti pozitivně. Jejich pozitivní očekávání byla podle dotazovaných naplněna a jejich obavy se naopak ve většině případů nenaplnily. Po příchodu do zaměstnání byl dvěma dotazovaným přidělen uvádějící učitel, který však v obou případech nebyl školou zvolen správně. Ostatní dotazovaní se museli spolehnout na ochotu kolegů. Na dlouhodobou absenci uvádějících učitelů upozorňují například Kalhous a Horák (Kalhous, Horák, 1996 cit. dle Dytrtové, Krhutové, 2009). Role uvádějících učitelů je při tom zcela zásadní. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) je pro začínající učitele důležité, aby se setkali s učiteli, u kterých by se mohli inspirovat. Všichni respondenti se při tom shodli, že jim kolegové vycházejí vstříc a mohou se na ně kdykoliv s čímkoliv obrátit. Dobrý pracovní kolektiv byl pro ně podle jejich slov důležitý a při adaptaci na nové zaměstnání jim velmi pomohl. Juklová (2013) v tomto ohledu uvádí, že v počátcích profesní kariéry je pro učitele důležité sdílet své problémy s ostatními. Vztahy s kolegy mají značný vliv na vztah jedince k jeho profesi.

Mezi nejčastější problémy, se kterými začínající učitelé potýkali, patřila příprava na hodinu a komunikace s rodiči. Podle Dytrtové a Krhutové (2009) patří problémy s plánováním výuky mezi nejčastější potíže začínajících učitelů. Ti mají nejčastěji problém s plánováním času na jednotlivé aktivity. Na tuto skutečnost upozornila jedna z respondentek, podle které je time management výuky její největší slabinou. Vališová a Kasíková (2011) uvádí, že mezi nejčastější problémy patří také neschopnost zkombinovat všechny faktory ovlivňující výuku (cíl, metody, pomůcky atd.). Důvodem je podle ní nedostatek praxe. Dvě z dotazovaných během rozhovorů uvedly, že se nejvíce obávali kontaktu s rodiči. Také tato oblast patří podle Podlahové (2004) mezi nejčastější problémy začínajících učitelů.

V případě jedné z respondentek bylo možné setkat se s klasickým rozčarováním v souvislosti s nástupem do praxe. Uvedla, že přípravě a realizaci výuky dává maximum a nedostává se jí potřebné pozitivní zpětné vazby a kvůli tomu je velmi unavená a demotivovaná. Na tento problém upozorňuje například Juklová (2013). Začínající učitelé během praxe zjišťují, že žáci nejsou schopni ocenit učitelovo nasazení, což je pro ně demotivující. Očekávání učitele je tudíž odlišné s realitou po nástupu do profese, což může způsobovat, že učitelé po nějaké době opouštějí tuto profesi.

Všichni účastníci výzkumu uvedli, že se učitelské profesi chtějí věnovat i do budoucna a volby povolání nelitují. Z výzkumu Zelinkové (2014) je patrné, že 78 % studujících učitelství se hodlá po dokončení studia věnovat učitelské profesi. Dva z respondentů uvedli, že v budoucnu uvažují o možnosti změny profese. Také Zelinková (2014) zjišťovala, zda studenti, kteří plánují v budoucnu učit, uvažují v budoucnu o změně profes. Celkem 46 % připustilo, že pokud by se jim naskytl příležitost změnit profesi, uvažovali by o tom.

ZÁVĚR

Praxe v profesi asistenta pedagoga na základní škole mě dovedla k myšlence, jaké byly pro mé kolegy začátky v jejich profesi. Měla jsem kolem sebe převážně učitele zkušené s několika lety praxe. Někteří z nich učili na základní škole ještě mě samotnou. Proto cílem této bakalářské práce bylo zjistit, jaké jsou pro začínající učitele první roky v praxi a jaký je rozdíl mezi jejich očekáváními před vstupem do profese a realitou, která následuje po nástupu do tohoto zaměstnání. Zajímalo mě, jak učitelé srovnávají tuto realitu s představami, motivací k této profesi a obavami, které si o ní mají při volbě učitelské profese, nebo si je utváří např. během studia.

Cílem teoretické části práce bylo definovat pojmy a popsat oblasti, které se týkají učitelské profese a jejím začátkům. Byl definován pojem profese učitele a stručně popsána historie učitelské profese a vývoj přípravy na profesi učitele, popsána byla i oblast rolí a kompetencí, které by měl učitel splňovat, rozdělení učitelů podle typů, nebo specifika, která s sebou učitelské profese přináší. V této části byly zmíněny i etapy profesní dráhy učitele, pojem začínající učitel a jeho uvádění do praxe.

Praktická část svým obsahem navazovala na část teoretickou. Podstatou praktické části bylo výzkumné šetření, jejímž hlavním cílem, jak již bylo zmíněno, bylo zjistit, jaký je profesní start začínajících učitelů a jak tito učitelé vnímají rozdíl mezi jejich očekáváním před vstupem do profese a následnou realitou v této profesi. Dílčími cíli poté bylo zjistit, co učitele vedlo k volbě této profese, jak nahlíží na studium učitelství a praxe, co jim v začátcích dělalo problémy, u koho hledali pomoc a jak všechny tyto okolnosti hodnotí. K zjištění potřebných informací byla využita kvalitativní metoda polostrukturovaný rozhovor. Rozhovory byly provedeny se čtyřmi účastníky výzkumu, učiteli, kteří jsou v praxi maximálně tři roky. Jednalo se o jednoho muže a tři ženy.

Výsledky výzkumu pro mne byly v některých ohledech překvapující. Bylo zajímavé vyslechnout si výpovědi začínajících učitelů, které se v různých oblastech lišily. Očekávání, která si budoucí učitelé vytvářeli při volbě učitelské profese, a při studiu učitelství se ve většině případů naplnila. Silnou převahu však mělo naplnění obav budoucích učitelů, po nástupu do profese. K těmto obavám se mnohokrát přidaly i další problémy, které učitelům zneprůjemnily jejich začátky v této profesi. Záleželo však na konkrétních problémech

a přístupu jednotlivých začínajících učitelů k nim. Světlou stránku těchto očekávání byly okolnosti, na které se v učitelském zaměstnání budoucí učitelé těšili. Z výzkumu vzešlo, že

v konečném výsledku jsou začínající učitelé se svou profesí, i přes pro některé těžší začátky, spokojeni.

Tato bakalářská práce by mohla sloužit jako „berlička“ budoucím učitelům, pro seznámení se s okolnostmi, které tato profese obnáší. Budoucí učitelé by se mohli ztotožnit například se stejnými obavami, které měli učitelé, kteří podstoupili výzkumné šetření této bakalářské práce a jejichž zmíněné obavy se nenaplnily. Nebo by si naopak mohli vzít příklad z nadhledu před nástupem do profese, který měl jeden z účastníků výzkumu. Stejně tak by tato práce mohla posloužit jako podnět pro pedagogické fakulty vysokých škol, kde se začínající učitelé připravují na profesi učitele. Odpovědi respondentů na dostatečnost pedagogické příprav učitelů se totiž značně lišila. Některým přišla příprava na nástup do profese dostatečná a hodně jim dala, někteří měli pocit, že by jí mohlo být více a někteří ji naopak hodnotili jako nedostatečnou. Práce by tudíž mohla být podnětem pro nové výzkumy, které by se věnovaly začínajícím učitelům. Tyto výzkumy bych následně navrhovala ověřit hypotézou v rámci kvantitativního zkoumání. Příkladem je následující hypotéza: Realita po nástupu do učitelství je horší než učitelovy představy a očekávání, které měl před nástupem do profese.

Seznam použité literatury a zdrojů

BENDL, Stanislav. Feminizace školství a její pedagogické konsekvence. *Pedagogická orientace*. 2002, **12**(4), 19–35. ISSN 1211-4669.

DOULÍK, Pavel, Jiří ŠKODA. Individuální pojetí role učitele studenty učitelství. **In:** *Česká asociace pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006, s. 39.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

HELUS, Zdeněk. Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*. 2007, **4**, 349–363. ISSN 0031-3815.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Hana HORKÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7894-9.

LUKAS, Josef. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (1. část). *Pedagogika*. 2007, **57**(4), 364–379. ISSN 0031-3815.

MIKULÁŠ, Roman. *Školní slovník cizích slov*. Přeložila I. BALKÓ. Bratislava: Príroda, s. r. o., 2007. ISBN 978-80-07-01491-6.

PÍŠOVÁ, Michaela a Karolína DUSCHINSKÁ. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. 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 80-7254-474-8.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.

PROKOP, Jiří. Portrét polského učitele. *Pedagogická orientace*. 2002, **12**(1), 46–62. ISSN 1211-4669.

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

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, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REICHEL, J. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SMETÁČKOVÁ, Irena. *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost, o. p. s., 2006. ISBN 80-903331-5-X.

ŠVEC, Vlastimil. Od znalostí k pedagogické kondici: nový vhled do pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika LVI*. 2006, **08**(1), 91–102. ISSN 0031-3815.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

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.

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

ZELINKOVÁ, Anna. Motivace studentů pedagogických fakult k volbě učitelské profese. *Aula: revue pro vysokoškolskou a vědní politiku*. Praha: Centrum pro studium vysokého školství, 2014, **22**(2), 3–24. ISSN 2533-4433.

Elektronické zdroje

ČAPEK, Robert. Proč se pedáky nezlepší. *Perpetuum – vzdělávání bez hranic* [online]. 27. 1. 2018 [cit. 25. 6. 2021] Dostupné z: <https://perpetuum.cz/2018/01/robert-capek-proc-se-pedaky-nezlepsi/>

Mentoring. In: *ABZ.cz: slovník cizích slov* [on-line]. Radek Kučera & daughter, 2005. [cit. 14. 6. 2021]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/mentoring>

MORKES, František. Tereziánská reforma v českém školství. *Metodický portál: Články* [online]. 18. 10. 2006, [cit. 9. 3.2021]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/827/terezianska-reforma-v-ceskem-skolstvi.html/>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333–10345. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari#fn1>

Seznam tabulek, obrázků a grafů

A) SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Základní informace o účastnících výzkumu

Tabulka 2: Kategorie výzkumu, 1. část, 2. část, 3. část

B) SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Vlivy působící na profesní start začínajícího učitele

Obrázek 2: Grafické schéma interpretace výsledků výzkumného šetření, 1. část, 2. část

C) SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Růst počtu učitelů v českých zemích od konce 18. století do začátku 20. století

Graf 2: Zastoupení žen a mužů v jednotlivých typech školského systému

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Bušinová
Katedra nebo ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	PhDr. Pavla Andrysová Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Profesní start začínajícího učitele
Název práce v angličtině:	Professional start of the novice teacher
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá začátky učitelů v této profesi. Teoretická část je zaměřena na pojem profese učitele a na oblasti, které jsou s touto profesí spojeny. Praktická část vychází z termínů uvedených v teoretické části. Jejím hlavním cílem bylo zjistit, jak hodnotí začínající učitelé své první roky v praxi a jaký je rozdíl mezi učitelovým očekáváním před vstupem do profese a realitou po nástupu do profese. Ke sběru dat byla zvolena kvalitativní metoda polostrukturovaný rozhovor. Získaná data byla analyzována, interpretována a poté rozdělena do sedmi kategorií.
Anotace práce v angličtině:	The bachelor thesis deals with the beginnings of teachers in this profession. The theoretical part focuses on the concept of the teaching profession and the areas that are associated with this profession. The practical part is based on the terms mentioned in the theoretical part. Its main aim was to find out how beginning teachers evaluate their first years in practice and what is the difference between the teacher's expectations before entering the profession and the reality after entering the profession. A qualitative method of semi-structured interview was chosen to collect data. The data collected was analyzed, interpreted and then divided into seven categories.
Klíčová slova:	profese učitele, role a kompetence učitele, specifika učitelské profese, profesní dráha učitele, začínající učitel, uvádění

	začínajícího učitele
Klíčová slova v angličtině:	teaching profession, roles and competences of a teacher, specifics of the teaching profession, career path of a teacher, beginning teacher, introduction of a beginning teacher
Přílohy vázané v práci:	NE
Rozsah práce:	53 s.
Jazyk práce:	Český jazyk