

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Amálie Malovaná

Podpora profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Podpora profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ“ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně a použila jsem prameny, které jsou řádně citovány a zapsány v seznamu použitých zdrojů.

V Olomouci dne 20. 4. 2023

Amálie Malovaná

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a vstřícný přístup při vedení práce. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem informantům zapojených do výzkumného šetření a rodině i přátelům za podporu po celou dobu studia.

Obsah

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	7
1 Profese učitele na 1. stupni ZŠ	7
1.1 Role učitele	7
1.2 Osobnost učitele	8
1.3 Formování učitelovy osobnosti	10
1.4 Sebepojetí učitele	10
1.5 Etika učitelské profese	12
2 Sociální klima školního prostředí	14
2.1 Bezpečné klima	14
2.2 Sociální klima učitelského sboru	15
2.3 Kolegiální sdílení	16
2.4 Vztahy v pedagogickém týmu	18
2.5 Vliv školního prostředí na sebepojetí začínajícího učitele	19
3 Začínající učitel	21
3.1 Profesní rozvoj	21
3.2 Profesní učení	22
3.3 Vstup do profese	23
3.4 Kompetence začínajícího učitele	24
3.5 (Sebe)reflexe začínajícího učitele	26
4 Podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů	29
4.1 Podmínky pro realizaci	29
4.2 Plánování, realizace a hodnocení plánu profesního rozvoje	30
5 Aktuální formy podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů	33
5.1 Hospitace	33
5.2 Webináře a projekty	34
5.3 Mentoring	35
5.4 Koučink	36
5.5 Párová výuka	37
II EMPIRICKÁ ČÁST	39
6 Výzkumný design	39
7 Kvantitativní výzkum	39
7.1 Výzkumný problém kvantitativního výzkumu	39
7.2 Výzkumné otázky	40

7.3 Metody sběru dat kvantitativního výzkumu	40
7.4 Výzkumný soubor	41
7.5 Zpracování a analýza dat	41
8 Kvalitativní výzkum.....	54
8.1 Výzkumný problém kvalitativního výzkumu	54
8.2 Výzkumné otázky.....	54
8.3 Metody sběru dat kvalitativního výzkumu	55
8.4 Výzkumný soubor	55
8.5 Otevřené kódování	56
8.6 Interpretace získaných dat rozhovorů.....	57
8.7 Analýza dokumentů.....	64
9 Závěry a diskuse výzkumného šetření.....	66
ZÁVĚR.....	74
POUŽITÉ ZDROJE	78
SEZNAM ZKRATEK.....	84
SEZNAM TABULEK	85
SEZNAM GRAFŮ	85
SEZNAM OBRÁZKŮ	86
SEZNAM PŘÍLOH.....	86
ANOTACE	87

ÚVOD

Vstup do učitelství je brán jako nejnáročnější a citlivé období. Dosavadní role studenta učitelství se mění v roli učitele. Začínající učitel již od prvních dnů musí plnit všechny své učitelství povinnosti a je od něj očekáván stoprocentní profesionální výkon. Adaptace začínajícího učitele na školní prostředí se tak stává rozhodující etapou ovlivňující setrvání v učitelství profesi. Vedle energie a entuziasmu se začínající učitel potýká i s výzvami. Představy o učitelství profesi se naplňují, avšak mohou se i vyvracet. Cestou, jak posílit adaptaci na novou roli, se stává systematická podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů.

Diplomová práce se zabývá podporou profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Hlavním cílem této diplomové práce je prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Pomocí dílčích cílů je naší snahou popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů, posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů, navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a empirickou. Prvních pět kapitol práce jsou teoretické. Jsou v nich vymezeny důležité vnější a vnitřní faktory ovlivňující začínajícího učitele, jeho potřeby, podmínky pro realizaci podpory profesního rozvoje a aktuální formy podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. V navazující empirické části využíváme kvantitativní i kvalitativní výzkum. K naplnění cílů výzkumného šetření využíváme dotazník, polostrukturované rozhovory a analýzu dokumentů, které nám dopomáhají hlouběji nahlížet na předkládanou problematiku. Dotazník je určen prezenčním studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a je zaměřen na podmínky praxe a potřeby začínajících učitelů 1. stupně ZŠ. Výsledky kvantitativního šetření interpretujeme na základě získaných dat od 81 respondentů z pedagogických fakult v České republice. Polostrukturované rozhovory již realizujeme se začínajícími učiteli, a to konkrétně se třemi informantkami, které působí prvním rokem v základních školách v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Následnou analýzu dokumentů dokládající realizaci podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů taktéž provádíme na základních školách u výše uvedených informantek.

V současné době v České republice podpora profesního rozvoje u začínajících pedagogů není legislativně ukotvena, a proto bychom chtěli poukázat na její význam a praktický dopad ve školství. Diplomová práce bude obohacující nejen pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínající učitele, ale i učitele s dlouholetými zkušenostmi, kteří doprovázejí své nové kolegy při jejich vzkvétající učitelství kariéře.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Profese učitele na 1. stupni ZŠ

„Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný, rozumový, morální, citový a volní rozvoj vychovávaného.“ (Kantorová a Grecmanová, 2008, s. 163).

1.1 Role učitele

Učitel je pedagogický pracovník s profesionální kvalifikací. Představuje jeden ze základních stavebních kamenů ve vzdělávacím procesu, tudíž je zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Učitel zaujímá náročnou roli, která se musí přizpůsobovat stále se měnícím podmínkám. Učitel i žák je ovlivněn svým soukromým i společenským životem a tato úskalí si přináší do školy. Zážitky a zkušenosti žáků, a to kladné i záporné, učitel vstřebává a následně na ně reaguje, včetně výchovných problémů. Učitel si prochází i řadou zklamání a pocitů z vlastního neúspěchu (Kantorová a Grecmanová, 2008), proto dle Vašutové (2007) je důležité přemýšlet o své učitelské roli jako o roli, ve které je možno se stále zlepšovat.

Výchova žáku je ovlivněná rodinou, školou, kamarády a dalšími lidmi, se kterými žáci interagují, ať už pravidelně či náhodně. Kantorová a Grecmanová (2008) však poukazuje na stěžejní postavení učitele vedle rodiny. Učitel je v pozici iniciátora činnosti žáků, kdy usměrňuje učení žáků s přicházejícími podněty a stanovenými dosažitelnými cíli. Z těchto důvodů by měl učitel mít interdisciplinární znalosti, hlavně při vzdělávání v základní škole, jelikož působí na budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst žáků (Vašutová, 2007). To dosvědčuje i Nelešovská (2005), která popisuje, že učitel 21. století musí mít přehled v nových poznatcích vědy, kultury, techniky, tedy by měl být vybavený všeobecným a odborným rozhledem a také souborem pedagogických kompetencí.

Dle Vašutové (2007) je profese učitele brána jako poslání, jejímž cílem je péče o budoucnost mladších generací a tento cíl je přijímán zodpovědně. Pokud pedagogické kroky učitele směřují k efektivní výuce a pokroku žáků, učitel je obohacen jak z profesionálního, tak i osobního hlediska (Kantorová a Grecmanová, 2008). Dále Holeček (2015) představuje povolání učitele jako profesi, která působí celou svou osobností a mnohdy zaujme pozici celoživotního vzoru pro své žáky, a proto je považována za velmi náročnou. Učitel se stává zkrátka příkladem, ať už kladným či záporným. V případě kladného vzoru žáci napodobují

pozorovatelné chování ve třídě, i učitelův způsob života, který se pojí s postoji, názory a hodnotami. Učitel má za úkol vychovávat, vyučovat a vzdělávat.

Vychovávat znamená formovat osobnost svých svěřenců, které se pojí s charakterem, vůlí, postoji, hodnotami, zájmy, seberegulačními vlastnostmi a temperamentem. Pro zdárné formování osobnosti se od učitele očekávají pedagogicko-psychologické dovednosti a velice dobrá znalost každého žáka ve třídě.

Vyučovat a vzdělávat znamená dosáhnout klíčových kompetencí dle Rámcového vzdělávacího programu základního vzdělávání za předpokladu osvojování si vědomostí, dovedností a návyků. V oblasti vyučování a vzdělávání je potřeba mít přehled v daném vyučovacím oboru a následně ho umět srozumitelně a didakticky správně vyřešit.

1.2 Osobnost učitele

Osobností učitele se zabývá pedeutologie. Jedná se o vědu, která využívá dva přístupy, a to normativní a analytický. Normativní přístup si klade za cíl zjistit, jaký by měl učitel být, aby byl ve své roli úspěšný. Zmíněný přístup souvisí s deduktivní metodou, která nám vymezuje bezchybný vzor učitele, se kterým by se vyučující měli co nejvíce ztotožnit. Naopak přístup analytický si klade za cíl určit opravdové kvality učitelů prostřednictvím metod indukce. Metody indukce mohou být analýza výpovědi žáků o učitelích či sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek in Dytrtová, Krhutová, 2009). Napříč historií společnost udává určitá očekávání od chování učitelů. V roce 1997 byl proveden výzkum od V. Holečka, který popisuje ideálního učitele z pohledu žáků a studentů. Mezi vlastnosti ideálního učitele by měly patřit osobností vlastnosti (charakter, temperament, smysl pro spravedlnost aj.), didaktické dovednosti (odborná připravenost, schopnost výkladu, zájem o obor aj.) a pedagogicko-psychologické charakteristiky (vztah k žákům, způsob hodnocení aj.). Žáci vidí ideálního učitele jako člověka, který je přátelský, vždy spravedlivý, zvládne předat spoustu informací, nikoho neponižuje, a naopak vytváří veselou atmosféru. Z výsledků výzkumu žáci očekávají přiměřeně dominantní chování učitele, které ve třídě nastolí pořádek a slušné chování (Průcha, 2002).

Nelešovská (2005) poukazuje na osobnost učitele jako stěžejní faktor pro vytváření výchovně vzdělávacího procesu: „*Učitelem se člověk stává nejen tím, že získá vědomosti a dovednosti, ale i tím, že přijímá roli učitele a vše, co s ní souvisí. Pro své žáky by se měl stát průvodcem v poznávání světa.*“ (Nelešovská, 2005, s. 13). Štech (2010) označuje učitelství jako vztahovou profesi, která řeší mnoho rozdílných situací, na které se lze těžko připravit, jelikož nemají jednoznačné řešení. Učitelovo rozhodování a chování je ovlivněno temperamentem,

emocionální inteligenci a frustrační odolností pedagoga. Tyto vlastnosti mají podstatný dopad na atmosféru ve třídě, kde učitel působí. Osobnost realizující se ve společnosti by měla provádět regresi pomocí metod sebepoznávání, sebehodnocení a sebekritiky (Dytrtová a Krhutová, 2009).

Podle Mikšíka (2007) se osobnost nejjednodušeji poznává sledováním v akčním prostředí. Akčním prostředím se u učitelů myslí výchovně vzdělávací proces, u kterého sledujeme psychickou odolnost, adaptabilitu (být schopen řešit situace alternativně) a adjustabilitu (psychická flexibilita), dále schopnost osvojování si nových poznatků, sociální empatii a komunikativnost.

Kantorová, Grecmanová (2008) i Holeček (2015) uvedli, že osobnost učitele se poznává prostřednictvím charakteristických vlastností. Řada autorů se pokusila o vytvoření typologie učitelů v souvislosti s charakteristickými vlastnostmi. Nejznámější a nejpoužívanější typologie je Caselmannova typologie. Juklová (2013) přirovnává typologii učitelů k zrcadlu, které může být nápomocné k sebepoznávání. Caselmannova typologie rozděluje učitele na dva základní typy podle toho, zda hlavním zájmem učitele je učební předmět nebo žák. Prvním je logotrop, což je učitel, který se zaměřuje na svůj předmět a jeho obsah. Věnuje pozornost vzdělávací činnosti, vědomostem a poznatkům v dané problematice. Druhým základním typem je paidotrop, který se zaměřuje na žáka. Zajímá ho jeho psychický vývoj a formování. Na rozdíl od logotropa neupřednostňuje pouze vědomosti v daném předmětu, ale primárně pracuje na vzájemném kladném vztahu mezi učitelem a žákem. Caselmann zmíněné dva základní typy rozšiřuje o další dva podtypy, které se projevují jistým chováním ve třídě a pedagogickými postupy. Jedná se o autoritativní typ, který prosazuje svou autoritu a má vše pod kontrolou do posledního detailu. Žáci se musí výuce přizpůsobit a učitel schází smysl pro spravedlnost, humor a laskavost k žákovi. Autoritativní učitel se častěji objevuje o logotropa. U paidotropa se častěji vyskytuje sociální typ, který dává důraz na větší volnost a samostatnost, která se váže se zodpovědností žáků. Tento typ učitele, výuku spíše organizuje, než vede. Kohoutek v současné době přisuzuje paidotropa k označení tzv. globálního učitele, který odpovídá ideálu učitele na 1. stupni ZŠ. Globální učitel podporuje své žáky v individualitě i skupinové disciplíně. Pěstuje v nich zdravé sebevědomí, vzájemnou důvěru a odpovědnost za svá rozhodnutí. Zaměřuje se na všestranný rozvoj všech složek osobnosti, tedy získávání vědomostí, ale také citový a sociální rozvoj (Kohoutek in Holeček, 2015).

1.3 Formování učitelovy osobnosti

Abychom mohli vykonávat učitelskou profesi, musíme počítat s předcházející náročnou přípravou (Průcha 2002), při čemž Juklová (2013) upozorňuje, že vývoj učitele rozhodně nekončí pregraduálním vzděláním. Vývoj učitele je stále se měnící proces, který závisí na malých změnách, a naopak na důležitých očekávaných milnicích. V průběhu své učitelské dráhy se osobnost stává zkušenější, rozumnější, pracuje rychleji a jistěji, současně celkový projev nabývá větší kultivovanosti. Celoživotní vývoj formování učitelovy osobnosti potvrzuje i Kantorová a Grecmanová (2008), které dodávají, že zárodky učitelovy osobnosti vychází z rodinné výchovy, ve které by mělo být umožněno přijímat lásku k druhým lidem, k dětem a vytvářet příznivý vztah k práci, kterou je schopen následně plánovat v souhrně s dodržováním režimu dne. Formování osobnosti dále ovlivňuje působení v základní a střední škole, včetně přípravy na svou budoucí profesi na střední pedagogické škole nebo vysoké škole. Přirozeně pedagogická činnost se stává nejpodstatnější částí pro formování učitelovy osobnosti, jelikož teoretické získané poznatky poté dokáže převádět do pedagogické praxe.

Podle Dostála (in Kantorová a Grecmanová, 2008) je učitel úspěšný, pokud dosáhne zvláštních schopností, ke kterým patří pedagogický talent, pedagogické mistrovství a pedagogický takt, což jsou vlohy nezbytné k vykonávání této profese. Pedagogické mistrovství se objevuje postupně s narůstající pedagogickou praxí a je reálný u všech učitelů. Učitelé se setkávají s neobyčejnými situacemi, na které je teoretická znalost nepřipraví, a proto se při jejich řešení spíše spoléhají na své vlastní zkušenosti. Pedagogické mistrovství je tedy taková pedagogická činnost, při které učitel dosahuje výborných výchovně-vzdělávacích výsledků za pomoci užívání nejnovějších poznatků a zkušeností, dodržování duševní hygieny a uplatňování pedagogického taktu. Pedagogickým taktem se myslí přiměřeně, rychle a jistě jednat a rozhodovat se v konkrétních výchovných situacích, často je chápán jako intuitivní záležitost, které se nelze naučit. Pedagogický takt není přesně definován, vyskytuje se tolik druhů, kolik je učitelových osobností.

1.4 Sebepojetí učitele

Klíčovým konceptem ve vzdělávání učitelů je právě sebepojetí učitele, kdy dobře uchopené sebepojetí učitele napomáhá k profesní úspěšnosti. Učitel si ujasní, jak pojmout svou výuku, jak se chovat ve třídě a jak komunikovat se svými žáky (Bullough, 1991). Mareš (2013) doplňuje učitelovo pojetí výuky o dílčí složky. Jedná se o pojetí cílů; pojetí učiva; pojetí organizačních forem; pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků; pojetí žáka jako

jednotlivce, jeho učení a rozvoje; pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele; pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu, kterými jsou kolegové ve sboru, nadřízení, rodiče (zákonní zástupci).

Podle Gavory (2008) způsob výuky nezávisí pouze na odborných vědomostech učitele. Vlastní sebepojetí rozvíjí vnitřními činiteli, kterými např. jsou motivace a schopnosti. Primární se stává představa, kterou o sobě učitel má, jak sebe vnímá, hodnotí, posuzuje atd. Tato představa se stává silným faktorem, který v pozitivním případě facilituje učitelovo působení ve třídě, v negativním případě může učitele brzdit. Čím silnější je přesvědčení o své profesní zdatnosti, tím víc úsilí a vytrvalosti učitel vyvine, věří svým schopnostem a obtížné úkoly bere jako výzvu, kterou je třeba přijmout. Rychleji se zotavuje z neúspěchu, jelikož se dá vše napravit. Tento přístup učiteli dává pocit úspěšnosti a snižuje stres. Naopak učitelé se slabším vnímáním své profesní zdatnosti se poměrně rychle vyčerpají a jejich činnost může být doprovázena nepříjemnými pocity jako je stres, popřípadě i stavy deprese. Takový učitel má nižší ambice, pochybuje a vyhýbá se obtížnějším úkolům.

Zárodky sebepojetí se objevují již v době pregraduální přípravy. Avšak proces utváření profesního sebepojetí se odehrává především v rané profesní fázi, kdy o sobě učitel přemýšlí jako o možných já, ať už chtěných či nechtěných. Hledání se ve své nové profesi je spojeno s iluzemi a deziluzemi, jistotami a nejistotami, stavy harmonie a disharmonie se školou jako sociálním, profesním i manažerským prostředím. Učitel také přemýšlí o očekávaných možných já, která úzce souvisí s pojmem self-efficacy (Bandura) přeložený do českého jazyka jako vnímaná osobní zdatnost. Zmíněný pojem poukazuje na přesvědčení učitele o svých schopnostech a způsobilostech, díky kterým dosáhne jistých úrovní výkonnosti. Úrovně výkonnosti poté ovlivňují události, jež dále ovlivňují životy jedinců (Gavora a Mareš, 2012). Vaculík Pravdová (2022) souhlasí a dodává, že během vývoje možných já probíhají dvě etapy: utváření a dosahování chtěných možných já nebo vyhnutí se obávaných možných já. Význačné pro obě etapy je proces stávání se možným já, který souvisí se sebepojetím ve třech rovinách: já jako osobnost, já a žák, já a profese učitele. Pokud učitel dospěl k přesvědčení o vnímané vlastní zdatnosti, ví, jak se cítí, jak myslí, jak sám sebe má motivovat a jak se chovat. Ve vnímání vlastní zdatnosti se zaměřujeme na míru zdatnosti, vnitřní jistotu a obecnost své zdatnosti. Míra zdatnosti ve smyslu, jak obtížný je daný úkol, zda se učitel odváží dopracovat k jeho řešení (úkol snadný, středně těžký, velmi obtížný). Vnitřní jistotou je myšleno vnitřní přesvědčení učitele o své zdatnosti, zda je v jeho silách různorodě obtížné úkoly zvládnout. Obecnost své zdatnosti souvisí s tím, jak je učitel flexibilní při plnění rozdílných typů úkolů.

Zkrátka pokud učitel naplno vnímá svou osobní zdatnost, zvládne využít svůj potenciál při plánování a realizaci vyučování. Ví, jak působit na své žáky a jaký vyučovací výkon smí podávat.

Self-efficacy, neboli vnímaná vlastní zdatnost, je důležitá pro charakteristiku samotného učitele. Vnímaná zdatnost lze také sledovat v sociální skupině, ve škole, tedy v učitelském sboru nebo školní třídě, a proto na začátku devadesátých let 20. století Bandura vymezuje další pojem, kterým je vnímaná zdatnost kolektivu neboli přesvědčení o skupinové schopnosti/způsobivosti, která je potřebná k organizaci a realizaci aktivit s určitým výsledkem (Gavora a Mareš, 2012).

1.5 Etika učitelské profese

Učitelství jako vztahové povolání bezprostředně zaměřené na práci s lidmi na rozdíl od jiných povolání (lékař, zdravotní sestra, sociální pracovník) nemá psaný etický kodex (Dorotíková, 2003). Etický základ profese představuje vnitřní nastavení sebe vztahující se k hodnotám, které nejsou určené učiteli zvenčí. Přesto by měly korespondovat s profesními zkušenostmi a se svědomím učitele, jelikož se promítají do všech charakteristik učitelova vnímání, myšlení a rozhodování se v profesionálních i osobních situacích (Grecmanová a Kantorová, 2008). Profesní etika určuje základní hodnoty profesionality podle toho, jak sám učitel rozumí své roli. Učitelské svědomí se pojí s dobrými úmysly, jejichž jádrem je úspěšnost každého žáka (Lukášová, 2015).

Hodnoty morální povahy obsahují oblast normativní, personální a sociální. Oblast normativní zaujímá nadprofesionální charakter. Řídí se zákonnými normami občanského pracovně-právního vztahu, kam patří zákoník práce, školské zákony, vyhlášky, akceptované společenské principy i regionální, lokální nebo místně přijímané normy a vyhlášky platící pro daný typ škol. Personální oblast má charakter osobnostně-profesionální a zrcadlí situace, kterých by učitel jako člověk s morálními postoji chtěl docílit, vypovídá o vztahu k sobě samému a k dosažení cíle je nezbytná průběžná sebereflexe, jelikož tato oblast má sebezpoznavací, sebehodnotící a sebetřívající význam. Sociální oblast se zabývá vztahy a jejich vytváření v sociálním prostředí, zahrnuje bezpodmínečnou lásku k žákům, pedagogický takt, empatii, shodu s žáky, včetně jejich rodičů, a to bez ztráty profesionálních ústupků. Cílem je dosáhnout ideálu dobra.

Východiskem pro profesní etiku jsou základní hodnoty profesionality. V současné době se dost hovoří o nutnosti sestrojení etického kodexu, který by měl obsahovat soubor hodnot,

odpovědnosti a norem, se kterými by byl učitel zavázán. Vzniklý etický kodex by nesl užitečnost nejen v zajištění kvalitní práce učitele, ale i jeho ochranu vzhledem k jednání s učitelem v souvislosti s jeho postavením ve společnosti. Povinností učitele je dodržet profesní tajemství, kdy nabité informace o žákovi, mnohdy důvěrné, nesmí dál sdílet a netaktně s nimi zacházet (Grecmanová a Kantorová, 2008).

2 Sociální klima školního prostředí

Za činitele školního života jsou považováni především žáci, učitelé, vedení školy, provozní zaměstnanci a rodiče (Grecmanová, 2010). Činitelé se na tvorbě tohoto prostředí účastní jednotlivě, ale i ve vzájemných vztazích, ve kterých spoluutvářejí život ve škole a rovněž ho prožívají a hodnotí. Z jejich zpětného vyjádření se dá usoudit, jaká je kvalita školního prostředí.

Škola zastupuje funkci vzdělávací, obecně kultivační, a také sociální z vyplývajících aktuálních společenských podmínek. Školu lze chápat jako specifické kulturní prostředí pro učení a mezigenerační setkání, ve kterém se utvářejí vztahy mezi dospělými a dětmi podstatné pro kvalitu jejich budoucího fungování v dospělosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Kromě individuálních charakteristik a profesních kompetencí učitelů se jako významný rozvojový faktor v procesu učení žáka také považuje sociální konstelace a celková kvalita učitelského sboru (Urbánek, Chvál, 2012).

2.1 Bezpečné klima

Když učitelé popisují své emoce, které cítí ve třídě, pravděpodobně hovoří o atmosféře. Bez dalšího přemýšlení lze pojmy atmosféra a klima považovat za synonyma. Atmosféra se však liší tím, že jde o chvilkový, krátkodobý stav. Sociální klima je dlouhodobé, stálé působení, specifické pro konkrétní školu, ve kterém zásadní roli zaujímá pro klima školy ředitel a pro klima třídy učitel (Hrouzek, Marková a kolektiv, 2012).

Školní prostředí je sociálně-psychologická proměnná reprezentující kvalitu interpersonálních a sociálních procesů fungujících v konkrétní škole. Bezpečné sociální klima školy zastupuje jakousi přidanou hodnotu. Pozitivně vnímané sociální vztahy a procesy ve vzdělávacích institucích představují vhodný a důstojný model fungující vzdělávací komunity pro všechny strany, zejména žáky a učitele. Pojetí klimatu není chápáno jednoznačně, může se na jednotlivých školách lišit v názorech, případně v tom, jakou důležitost přiřkládají jednotlivým oblastem fungování a práce školy. Přesto se kvalita bezpečného klimatu školy stává zásadním faktorem efektivity práce ve škole, kdy akcent je dán na vztahovou rovinu mezi zúčastněnými a jejich kolektivní názor. Je velmi cenné se zajímat a zjišťovat informace o sociálním klimatu školy na úrovni školy, školní třídy, tak především na úrovni učitelského sboru. Nejvhodnějším nástrojem pro diagnostiku klimatu se proto jeví standardizované dotazníky s posuzovanými škálami. Jedná se o nástroj sloužící pro sběr velkých srovnatelných výpovědí, škály umožňují kvantifikaci shromažďovaných dat.

Samotný pojem klima má podle Doležalové (2003) v sobě ukrytou charakteristiku bezpečného klima školy. K představuje komunikaci a kooperaci, L vyjadřuje pozitivní ladění, I jsou naléhavě nutné inovace, M jako aplikace moderních metod, A znamená aktivitu.

Bezpečné klima školy z pohledu žáků by mělo umožnit samostatné objevné učení, ze kterého mají žáci radost; podporovat rozvoj osobnosti žáka; dávat žákovi najevo, že bude akceptován a přistupuje se k němu spravedlivě; umožňovat žákovi zažít úspěch.

Bezpečné klima školy z pohledu učitelů se vyznačuje jako pracoviště, v němž zaměstnanci rádi pracují a spolupracují navzájem, kooperují se žáky a jejich rodiči. To umožňuje učitelům prožívat úspěch v oboru, seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, díky které se jim bude dobře vyučovat a dosáhnou vnitřního klidu a spokojenosti.

Bezpečné klima školy z pohledu učitelů podporuje spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi, dále zahrnuje kvalifikovanost a kompetentnost učitelů včetně vstřícnosti a vhodné motivace žáků k učení.

2.2 Sociální klima učitelského sboru

Klima školy úzce souvisí s klimatem učitelského sboru, neboť učitelé mají významný společenský vliv k ostatním činitelům školního života a vstupují do méně či více složitých interakcí a vztahů se svými kolegy učitelského sboru i s vedením školy (Urbánek, 2018). Sledování sociálního klimatu učitelského sboru je přesným ukazatelem kvality profesních vztahů a má do jisté míry značný potenciál k odhalení kvality činnosti celé školní organizace (Mareš in Čáp, 2001). Kvalita se odráží od celkové odborné úrovně neboli kvalifikovanosti zaměstnanců a rozhodujícím prvkem se stává poměr zkušených a začínajících učitelů, aneb věková struktura zaměstnanců.

Složení učitelského sboru závisí na pravomoci ředitelů škol, kteří určují kritéria přijetí nových zaměstnanců nad rámec požadavků kvalifikačních a legislativně stanovených (Vašutová, 2007). Učitelský sbor Vašutová (2007) popisuje jako specifický profesní útvar typický pro učitelkou profesi se svými význačnými rysy, patří zde společné cíle profesních činností, společný zájem o rozvoj školy, identifikace se svojí školou, jednotná strategie pedagogického působení ve výchovně vzdělávacím procesu, nezbytná interakce a komunikace členů sboru důležitá pro fungování školy a následná týmová spolupráce sborů a vedení škol. Aby tedy byl učitelský sbor výkonný, je třeba být ztotožněn s cíli školy a působit jako tým v souladu se školním vzdělávacím programem. S tímto výrokem souhlasí i Bessoth

(in Kantorová a Grecmanová, 2010), který dodává že klima učitelského sboru se odráží od vzájemných vztahů učitelů a vztahů učitelů s vedením školy. Aby vztahy mezi zaměstnanci byly vyvážené, každý učitel by měl přebrat řídicí úkol. Vedení školy se netýká pouze ředitele, ale i učitelů. Základem je si určit a znát vizi školy, se kterou se ztotožňuje většina kolegů. Tento stav se uskuteční jen v případě otevřené komunikace všech zúčastněných. Otevřená komunikace představuje předávání informací, naslouchání, uznání výkonu, trpělivost, nepřetržitost, svobodu i zodpovědnost. Je vhodné znát silné stránky spolupracovníků a následně tento potenciál hojně využívat. Silné stránky učitelů jsou podstatným předpokladem pro zlepšení spolupráce mezi učiteli. V praxi to také znamená spolupráci mezi třídami, ročníky, stupni atd. Vize se týká i přístupu k žákům, kteří mají stát v centru veškerého úsilí školy.

Mezinárodní šetření o vyučování a učení, anglicky Teaching and Learning International Survey (dále jen TALIS 2018), které se zabývá zkušenostmi, názory a postoji učitelů a ředitelů škol v dubnu 2021 zveřejnilo sekundární analýzu o klimatu učitelského sboru podporující bezpečné a respektující prostředí ve škole. Analýzy ukázaly, že míra zapojení zainteresovaných stran a příležitostí aktivně se podílet na rozhodování o aktivitách a směřování školy pozitivně souvisí s celkovou spokojeností učitelů. Jako vhodný krok se jeví vytvoření prostředí, ve kterém učitelé dostanou příležitost vyjádřit se k podnětům vedení školy a budou moci alespoň částečně ovlivňovat rozhodování. Ředitelé škol ve svém postoji by měli spolupracovat přímo s učiteli a měli by zavést systémy vhodných podmínek, pravidel a procesů, kterými se bude řídit podávání inovativních návrhů a jejich hodnocení. Tímto způsobem lze stimulovat inovativní pracovní prostředí a zvýšit tak motivaci a spokojenost učitelů. Obzvláště u mladších učitelů se malá inovativnost týmu může stát překážkou v začleňování se do učitelského sboru a má významný dopad na spokojenost s pozicí na dané škole. Učitelé rádi přicházejí s novými myšlenkami a míra spolupráce učitelů souvisí s tím, že si učitelé mohou navzájem důvěřovat. Kooperace a koordinace je tedy klíčem k lepšímu klimatu učitelského sboru, což se odráží ve spokojenosti učitelů, díky které vnímají vyšší osobní přínos pedagogické profese včetně vyššího politického a hodnotového vlivu v oblasti vzdělávání. Spokojenost učitele je spojena s vnímanou pozitivní zpětnou vazbou, přiměřenou mírou sebedůvěry ve vlastní kompetence či vyhledáváním aktivit profesního rozvoje.

2.3 Kolegiální sdílení

Škola, v níž učitelský sbor pracuje, je nejen institucí zaměstnaneckou, ale také kulturním prostředím, které zobrazuje model ideální společnosti. A proto je v komunitě nadmíru důležité rozvíjet kolegiální a přátelské vztahy doprovázené soudržností, vzájemnou podporou,

participací, nadšením a životním optimismem (Vašutová, 2007). Každý člověk má touhu sdílet své pracovní zkušenosti a diskutovat o nich s ostatními. Čím těžší práce, tím častěji a silněji vzniká potřeba o práci mluvit s ostatními. Smetáčková (2021) popisuje jako jedním z efektivních způsobů kolegiální sdílení, které obsahuje emocionální podporu a z hlediska profese vede k hlubšímu a ustálenému budování profesních kompetencí. Může probíhat spontánně a neformálně (během oběda, přestávky aj.), ale zřetelný přínos přichází při formálních a systematicky organizovaných setkáních řídicí se pravidly a etickými zásadami. Kolegiální sdílení profesních zkušeností je označení pro setkání, při kterých učitelé vyprávějí o subjektivně důležitých pracovních událostech svým aktivně naslouchajícím kolegům, kteří obratem komentují popisovanou událost citlivě a nestranně. Výstupem je lepší porozumění toho, jak se vyprávějící v popisované události cítil a choval.

Společným znakem kolegiálního sdílení je vyprávění jednotlivých zážitků, co se učitelům přihodilo, jak se v situaci cítili, jaké otázky si kladli a jak situaci porozuměli, zatímco ostatní naslouchají, tedy aktivně přemýšlí a snaží se situaci porozumět. Situace se dále rozvíjí prostřednictvím doplňujících otázek, asociací, či námětů, až dochází k napětí, jelikož vyprávějící učitel je vystaven jiným pohledům na situaci, které jsou v rozporu s původním vyprávěním situace. Abychom mohli eliminovat napětí, vyprávějící se obhájí či změní své původní přesvědčení. Zdravé napětí je motivátorem k reflexi profesních zkušeností a jejich změně, a tím probíhá profesní rozvoj, hlavní cíl kolegiálního sdílení.

Kolegiální sdílení profesních zkušeností přináší účinky v oblasti emocionální, racionální a sociální. Výsledkem emocionálního účinku se stává úleva, a to v případě, když nám naslouchající projeví soucit a pochopení. Úlevu mohou prožít také naslouchající, jelikož se mohli například ztotožnit s daným zážitkem, dochází tak k uvědomění, že na potíže objevující se ve své práci nejsme zdaleka sami. Z hlediska krátkodobého se setkáváme s uvolněním napětí a snížením akutní stresové zátěže. Z dlouhodobého hlediska nám emocionální účinek dodává pocit autonomie, vlastní kompetence a důvěru ve svůj profesní růst. Racionální účinek nás obohacuje o nové porozumění prožité zkušenosti. Při sdílení situace se snažíme vysvětlit události a emoce způsobem, kterému ostatní rozumějí. Není nutné popisovat všechny detaily, ale cílem je vyzdvihnout klíčové aspekty konkrétní situace pro lepší pochopení podstaty situace včetně jejího vývoje, příčin a následku. Situaci tedy vyprávíme strukturovaně, to znamená, že za pomoci vyprávění a doprovázejících vhodných otázek můžeme situaci začít vnímat v novém světle, snáze vidíme, co by bylo možné udělat a poučit se z toho pro podobné budoucí situace. Sociální účinek a jeho výsledky se věnují kvalitě

kolegiálních vztahů v učitelském sboru. Mluvením o konkrétních pracovních událostech učitelé otevřeně odkrývají své nejistoty a neúspěchy, tyto náročné situace sblíží učitele a lépe se poznají. Diskuse o případných selháních také pomáhá si ujasnit, jaké jsou cíle a pravidla školního vzdělávání pro jednotlivé učitele. Sociální účinek vede k pozitivním změnám v souvislosti, se kterými si učitelé posilují pocit sounáležitosti v učitelské komunitě, prohlubují se vazby kolegiální i osobní, zlepšuje se kvalita komunikace napříč celým učitelským sborem včetně spolupráce, která má pozitivní dopad na kvalitu výuky.

Podstata kolegiálního sdílení přispívá k profesnímu rozvoji za přítomnosti všech tří zmiňovaných oblastí naráz, což potvrzuje předpoklad, že naše prožívání, myšlení a mluvení jsou navzájem propojeny. Lazarová a Prokopová (2004) dodávají, když mluvíme o konkrétní události v jiném kontextu než dříve, může to změnit způsob, jakým chápeme a prožíváme své vzpomínky na tuto událost, strukturujeme si své myšlenky, dáváme si je do souvislostí a prostřednictvím otázek od kolegů získáváme nadhled na své chování, potažmo změním pohled a názor na situaci.

2.4 Vztahy v pedagogickém týmu

Jestliže učitelé pracují jednotlivě, školní vzdělávání nemůže efektivně fungovat, jako v případě spolupráce v týmu. Tato spolupráce dle Pola (2000) je v dobře fungující škole nezbytná, kdy si pod dobře fungující školou představujeme vzájemně propojený organismus, nikoliv jen souhrn jednotlivců. Na učitelství pohlížíme jako na vysoce psychicky zátěžové povolání a jedním z neodmyslitelných specifíků práce je být mezi lidmi, respektive vystupovat před lidmi. Učitelé jsou bedlivě sledováni a vystavěni mnoha očím, drobnohledem z řad žáků a zprostředkovaně rodiči, popřípadě veřejností (Novotný, 2002). Současně je učitelství samostatná práce. Je třeba plánovat, realizovat, bezprostředně vykonávat rozhodnutí a nést za ně odpovědnost. Nelze odběhnout z vyučovací hodiny a radit se s ostatními kolegy. Novotný (2002) dále vyzdvihuje v tomto povolání velkou míru autonomie, přesto v každodenní praxi se učitelé mohou cítit osamoceni. Mohou se ocitnout v jisté izolovanosti od svých kolegů, protože většinu času tráví ve třídě se svými žáky a během vyučování nemají přehled o dění za dveřmi v jiných třídách (Pol, Lazarová, 1999).

Vztahy v pedagogickém týmu mají dvojí efekt. Špatné vztahy způsobují stres a přispívají k syndromu vyhoření, naopak dobré vztahy přispívají ke zvládnutí stresu a zvyšují pracovní spokojenost. Jakou cestou se vydat ovlivňuje vedení školy a jeho způsob, jakým hovoří o kolegiálním sdílení. Rozvoj kolegiální podpory stojí na roli ředitele v pozici

pedagogického lídra, který zvládá rozlišit, kdy řídit z roviny vedení školy a kdy vést a vytvářet prostor pro bezpečnou podporu. Pocit bezpečí všech zúčastněných pedagogického týmu je základním předpokladem, a zároveň cílem jakékoliv formy podporující profesního sdílení a profesní rozvoj učitelů. Buduje se postupně, někdy samovolně a následně se odráží na celkovém klimatu panujícím mezi učiteli. Kolegiální vztahy jsou pro kvalitu pedagogického procesu i pro profesní spokojenost v popředí než osobní, přátelské vztahy. De Lima (2001) dokazuje, že učitelské kolektivy, které se spoléhají především na osobní, přátelské vztahy, jsou méně kooperativní a vykazují nižší flexibilitu a slabší reflexi než kolektivy, které primárně usilují o vztahy na profesionálně-kolegiální rovině.

2.5 Vliv školního prostředí na sebepojetí začínajícího učitele

Vstup do profese je dle Janíka, Wildové a Uličné (2017) z hlediska stávání se učitelem významným obdobím. Probíhá v něm sebepotvrzení v roli učitele, který uplatňuje nabyté poznatky ze studia při praktickém výkonu profese. Rovněž v tomto období dochází k počáteční profesní socializaci začínajících učitelů a poznávání kultury školy. Zároveň jde o citlivé období. Začínající učitelé jsou již při startu profesní dráhy zaneprázdněni všemi povinnostmi učitele, a to v plném rozsahu. Mnohdy čelí obtížným situacím, které v nich mohou vyvolávat pocity bezmoci či frustrace. Švaříček (2007), Eldar (2003) Šimoník (1994) popisují zahájení učitelské kariéry jako nejnáročnější období učitelské profese. V případě, že adaptace ve své nové roli proběhne neúspěšně, může docházet ke značnému riziku vyhoření, a dokonce i odchodu ze školství. Tyto ztráty mohou postihnout jednotlivé školy, protože se zastaví přirozená generační obměna učitelů, což vede k tomu, že školy bojují se stárnoucími učiteli nebo mají potíže s hledáním kvalifikovaných učitelů. Již v této fázi se mohou hlavními stresory stát pracovní zátěž, chybějící sebedůvěra, určení nereálných cílů, potřeba vyrovnat se s mnohočetností úkolů, nedostatečný přístup k informacím a zdrojům i další faktory zvenčí, v tomto období převážně vstup do samostatného života (Píšová, 2005). Z uvedeného je zřejmé, že začínající učitelé mohou být ohroženi skupinou. Již od prvního dne ve škole se začínající učitel účastní výchovně vzdělávacího procesu, ve kterém je potřebná okamžitá reakce vzhledem k nepředvídatelným situacím v něm. Na začínajícího učitele je kladena velká odpovědnost, shodná s odpovědností profesionálně kvalifikovaného odborníka (Vitečková, 2018).

Přechod z pozice studenta do praxe, tzv. ostrý start, vede k psychické zátěži. Vedle energie a entuziasmu se začínající učitel potýká i s výzvami. Cestou, jak posílit profesní spokojenost začínajících učitelů, je poskytnutí podpory v rámci adaptačního období. Cílem adaptačního období je uvádění začínajícího učitele do chodu konkrétní školy, které napomáhá

k pozvolnějšimu vstupu do učitelské profese. Zahrnuje rovněž rozvíjení profesních kompetencí, dále ovlivňující sebepojetí učitele a kvalitu výuky (Janík, Wildová, Uličná, 2017). Je patrné, že klima pedagogického sboru je jedním z hlavních činitelů, který rozhoduje o tom, zda začínající učitel zůstane, bude pokračovat, či bude mít potřebu odejít. Vitečková (2018) přikládá důležitost krokům ze strany vedení školy, které bude používat při uvádění začínajícího učitele do praxe. Aby uvádění začínajícího učitele bylo funkční, je třeba dodržovat pravidla určující jasné vymezení rolí, a především nastavení formy spolupráce. Je na místě, aby začínající učitel cítil podporu ze strany kolegů a vedení školy, má vliv na úspěšnost se přizpůsobit pracovnímu prostředí a akceleruje profesní rozvoj učitele v následné praxi. S touto tezí souhlasí i Spilková (2019) a dále uvádí, že v tomto bodě svého profesního rozvoje začínající učitelé potřebují silnou a trvalou podporu. Hanušová a Píšová (2017) poukazuje na kulturu školy, zejména na psychosociální klima, společně orientované profesní hodnoty uvnitř učitelského sboru, akceptaci ze strany kolegů i vedení školy, jelikož představuje zásadní roli v profesní socializaci a spokojenosti začínajícího učitele. Pocit přijetí do profesní komunity, projevy uznání a důvěry od kolegů se stávají důkazy o kvalitě profesních kompetencí začínajícího učitele. Přesvědčení se o vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy) napomáhá k překonání již zmíněných problémových situací u začínajících učitelů.

3 Začínající učitel

Kdo je začínající učitel? Průcha, Walterová a Mareš (2009, s.377) definuje začínajícího učitele jako „*učitele, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ Dále se v definici uvádí časové rozmezí, které se zpravidla používá během prvních pěti let v praxi. Ovšem nedá se přesně vymezit, neboť se odvíjí od typu školy, aprobace, výši úvazku a individuálních zkušenostech.

Kariérní systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (2018) vymezuje začínajícího učitele v kariérním stupni jedna. Představuje čerstvého absolventa, který je systematicky podporován ze strany vedení školy. Vitečková (2018, s. 27) popisuje začínajícího učitele jako „*učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.*“

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále jen „SYPO“) je projekt, jehož hlavním cílem je reagovat na současný stav v českém školství a vytvořit ucelený systém podpory učitelů a ředitelů přispívající ke zvyšování profesního rozvoje. Cílovou skupinou projektu SYPO se stávají začínající učitelé, ale i další aktéři zasahující do adaptačního procesu, tedy uvádějící učitelé a vedení školy.

Adaptační období trvá dva roky počáteční pedagogické praxe a stává se rozhodující etapou ovlivňující pedagogickou kariéru. Pravidelná a systematická podpora má napomáhat akceleraci profesního rozvoje, začínající učitel se tak ztotožní se svou rolí. Spilková (2019) dodává, že vytvoření spolupracujícího školního prostředí se stává jedním z klíčových nástrojů pro podporu profesního rozvoje začínajících učitelů. Tato spolupráce je založena na kolegiální podpoře a sdílení profesních zkušeností.

3.1 Profesní rozvoj

Profesním rozvojem učitele 1. stupně základní školy se zabývá Kratochvílová (2015), jedná se o proces zkvalitňování profesních činností učitele, který přímo ovlivňuje výkon v profesi. Ovlivňuje činnosti, díky kterým učitel rozvíjí individuální vědomosti, dovednosti, schopnosti a další náležitosti profese. Smyslem profesního rozvoje je prohlubování učitelské profesionality (Starý, 2012) učitelovo pojetí výuky se rodí již před nástupem do učitelské profese, ovšem hlubší proměna přichází v adaptačním období začínajícího učitele (Mareš, 1996). Stávání se učitelem se podle Hanušové et al. (2017) vyznačuje jako profesně vývojový

proces, kdy začínající učitel zvládá úkoly objevující se v profesi: „*Je-li stávání se učitelem záležitostí vývoje, lze uvažovat o tom, že i profesní kompetence učitelů jsou neustále v „pohybu“, a to včetně složek, které je utvářejí (znalosti, dovednosti, postoje, hodnotové orientace apod).*“ Ztotožnění se s profesí a profesní rozvoj začínajícího učitele probíhá postupně ve třech vývojových etapách. První etapa představuje orientaci na přežití ve své nové roli, „já“ jako začínající učitel jsem sám sobě problémem. Druhá etapa se orientuje na řešení pedagogických situací, kdy začínající učitel již nebojuje za vlastní přežití. Ve třetí etapě se fungování ve výchovně vzdělávacím procesu stává rutinou, začínající učitel zvládá organizaci výuky, čímž se plně orientuje na žáky.

Mezi učiteli převažuje chápání profesního rozvoje z hlediska individuálního vzdělávání. Ve společnosti 21. století je nutné se neustále vzdělávat, pracovat na sobě a přizpůsobovat se změnám, které přináší nynější doba. Novější perspektiva na profesní rozvoj nahlíží jako na kolektivní záležitost. Smetáčková (2021) považuje profesní rozvoj za dlouhodobý proces, při jehož průběhu si učitelé osvojují „*specifické oborové, didaktické a pedagogicko-psychologické znalosti a dovednosti a jednak nespecifické a obecnější kompetence, které se týkají snahy uvědomit si různé perspektivy, reflektovat své motivy a emoce a učit se od druhých a s druhými.*“ Pokud chceme, aby byl profesní rozvoj efektivní, musíme vedle osobních individuálních zkušeností brát v úvahu i kolegiální sdílení. Profesní rozvoj je komplexní, a je důležité ve školách takto na něj nahlížet. Každý učitel má jiné úmysly ve svém profesním růstu, proto by se v praxi měl specifický a nespecifický profesní rozvoj prolínat.

Sledovanou oblastí profesního rozvoje je učitelovo záměrné utváření profesní identity. Proces hledání profesní identity nastává při přechodu ze studenta učitelství na pozici učitele odpovědného za žáky. Profesní identita vykresluje, jak učitel vidí sám sebe, ale hlavně jak učitele vidí ostatní ze školního prostředí. Uspokojení ze sociálních interakcí s žáky a zaměstnanci školy ovlivňuje podobu profesní identity (Švaříček, 2011). Juklová (2013) souhlasí s ovlivňujícími vnitřními faktory, tak faktory prostředí. Zpětná vazba o sobě samém z pohledu ostatních začínajícího učitele utvrzuje, že je své práce schopen a je významným článkem v učitelské komunitě.

3.2 Profesní učení

Nakolik se učitelé zapojují do profesního učení závisí samozřejmě na vlastní iniciativě. Rozsah a efektivitu profesního učení však ovlivňuje vedení školy. Pomáhat nejen začínajícím učitelům profesně se učit, je jednou ze základních povinností vedení, a zároveň jeden

ze základních prvků profesního učení mezi samotnými aktéry ve výchovně vzdělávacím procesu. Strategická role školy by měla spočívat ve vytváření a udržování profesní vzdělávací komunity, která spěje ke zlepšení celé školy (Coles a Southworth, 2007).

Klíčem ke zlepšení školy je soustavné společné profesní učení. Košťálová (2022) popisuje profesní učení jako jev fungující na denní bázi. Uskutečňuje se z velké části na pracovišti, tedy přímo ve třídě nebo při řešení problémů vyplývajících z každodenní praxe. Ve třídě si sám pedagog určuje, čemu se bude profesně učit. Ohnisko profesního učení závisí na učitelově praxi a na jeho žácích, které zná nejlépe. Učitel při zkoumání své praxe provádí nesmírně náročnou činnost. Pozoruje, jaký dopad má jeho výuka na učení dětí. Výkon dětí zrcadlí, jak vyučující uspěl. Zjišťuje, jaký měl jeho zvolený postup vliv na cíle učení a v souladu s dalšími potřebami dětí vymýšlí nové vhodné postupy. Bádání ve své třídě či v kabinetu o tom, co dále zlepšit, je pro učitele nedostačující. Učitel potřebuje pravidelně vyhodnocovat situace se svými kolegy. Posléze v rámci této spolupráce ví, na čem chce zapracovat, aby se zlepšilo zapojení, výsledky a spokojenost dětí. Každý učitel cítí obrovskou zodpovědnost za své žáky a jejich učení, ale také za učení každého z kolegů a učení sám sebe. Převzetí zodpovědnosti a její sdílení je součástí dobře fungující školy jako celku. Úspěch každého žáka totiž vzkvétá, když se bude dařit každému z učitelů. Smetáčková (2021) doplňuje, že komunikace s kolegy především pomáhá učiteli reflektovat, jinými slovy z vlastní praxe kriticky myslet a inspirovat se názory ostatních. Během společných setkání si učitel vyslechne i odlišné názory, a následně vzniká tenze. Právě ono napětí později dovoluje se profesně učit a posouvat dál. Na druhou stranu sdílení přináší bezpečné a podporující prostředí, kde učitelé jsou ochotni a připraveni reflektovat své zážitky. Mohou uvolnit nahromaděný stres, vyjádřit své emoce a zároveň pochopit své jednání v určitých situacích. Ve chvíli, kdy učitelé rozumí sami sobě, rozvíjí i svou profesní sebedůvěru.

3.3 Vstup do profese

Profesní dráha začíná již volbou učitelské profese podmíněnou motivací ke studiu učitelství. Následně je fáze profesního startu, kdy absolvent oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ z pedagogické fakulty vstupuje do zaměstnání. Při vstupu do profese se dosavadní role studenta učitelství mění v roli učitele. Tato změna je významná nejen z psychologického a sociologického hlediska, ale je i důležitým mezníkem v životě jedince. Začínající učitel se stává existenčně nezávislým, přebírá odpovědnost za sebe a svou práci. Již od prvních dnů nástupu do profese musí plnit všechny své učitelské povinnosti, je od něj očekáván profesionální výkon (Kantorová a Grecmanová, 2008). Vstup do profese je náramně citlivé

období a je na místě, aby začínajícím učitelům v této fázi byla poskytnuta potřebně silná a systematická podpora, jelikož úspěšné zvládnání této změny je zásadní pro následnou profesní dráhu zahrnující spokojenost v profesi a profesní růst (Spilková, 2019).

Začínající učitel věnuje učitelským povinnostem mnohem více času než učitel zkušený. V důsledku může pociťovat únavu, jelikož tyto závazky, které jsou začínajícímu učiteli uloženy, mohou být náročné. Začínající učitel hledá své místo v učitelské komunitě a potýká s pocitem nejistoty, zda je vhodný pro dané povolání, zda zvládne svou roli, zda se vypořádá s problematickým chováním žáků, zda dokáže vyřešit problémové situace. Tyto myšlenky mohou vyvolat tzv. šok z reality (Hanušová et al., 2017). Šok z reality Šimoník (in Bochníček a Hališka, 2013) popisuje jako konfrontaci představ a ideálů začínajícího učitele s mnohdy tvrdým skutečným výkonem profese. První rok ve výkonu učitelské profese je rokem konfrontace mezi teorií a praxí, kdy začínající učitel může mít pocit, že se vše jeví jinak, než si představoval. Oblasti, ve kterých začínající učitel naráží na problémy, jsou zejména dle Spilkové (2019): přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínajícího učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese; začínající učitelé jsou konfrontováni se závažným rozporem mezi jejich idealistickými představami k výkonu profese a realitou; pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe; vedení školy často nemá prostor efektivně podporovat začínající učitele.

Píšová a Hanušová (2016) tvrdí, že absence cílené podpory začínajících učitelů usnadňující profesní socializaci a posilující profesní spokojenost může způsobit přechod do jiné školy, a dokonce i odchod z profese, tzv. drop-out. Začínající učitelé jsou profesní skupinou, která je tímto nejvíce ohrožena. Na druhou stranu se problémy objevit nemusí, záleží na dispozicích začínajícího učitele a kontextu školy, včetně její výuky a poskytnuté podpory, jak již bylo zmíněno. Spousta začínajících učitelů má pozitivní vztah ke své profesi, jsou plní energie, očekávání a přesně ví, čeho chtějí dosáhnout aneb jakými učiteli by chtěli být. Doprovází je kreativita a jsou otevřeni novým myšlenkám (Hanušová et al., 2017).

3.4 Kompetence začínajícího učitele

Pojem kompetence se pestře užívá v různorodých souvislostech a významech, zpravidla jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost a pravomoc. Stěžejní význam přichází ve vztahu k profesi učitele, zvláště u absolventa studia učitelství (Vašutová, 2007). U začínajících učitelů se nabízí otázka, zda mají na začátku své profesní dráhy žádoucí profesní kompetence.

V pedagogickém slovníku je pojem kompetence formulován jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s.103). Kompetence jsou zčásti dané genetickými vlohami, zčásti jsou dosahovány přípravou (učením). Zajištění kvalitního přípravného vzdělávání je nezbytné jádro pro výkon v učitelské profesi i pro další profesní rozvoj. Předpokládá se od něj profesní charakter ve vzájemně integrovaných základních složkách: oborové, didaktické, pedagogicko-psychologické a praktické, přesto se na vše při přípravném vzdělávání nelze nachystat. Kompetence učitele se formují postupně v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností (Vašutová, 2007). Podle Walterové (2001) se na ně nahlíží jako na komplexní obraz práce učitele zabezpečující provázanost a celistvost ve výkonu v plném rozsahu. Další z možných formulací vymezuje kompetence učitele jako „*přípravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovávat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti*“ (Janík, 2005, s. 122).

Profesní standart a s ním spojený profil absolventa studia učitelství stanovuje kvality učitele, tedy jeho kompetence, kterými by měl disponovat, aby byl schopen odborně a efektivně vykonávat svoji profesi. Vašutová (2004) v celostním přístupu k profesi učitele formuluje profesní standart prostřednictvím sedmi kompetencí: oborová, didaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, psychosociální a komunikativní, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující.

Oborová kompetence zahrnuje teoretické znalosti a dovednosti nabyté při studiu učitelství včetně schopnosti transformovat vědní poznatky do výchovně vzdělávacího procesu, integrovat mezioborové poznatky, vyhledávat a zpracovávat informace.

Didaktická kompetence pokrývá strategie vyučování a učení spojené s věděním o psychologických a sociálních aspektech, transformaci a analýzu učiva, projektování a hodnocení výuky dle vývojových a individuálních zvláštnostech žáků, znalost školního vzdělávacího programu a podílení se na něm.

Pedagogická kompetence se vztahuje k ovládnutí procesů a podmínek výchovy a vzdělávání na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, k znalosti o právech dítěte a jejich respektování ve své práci.

Diagnostická a intervenční kompetence zahrnuje použití prostředků pedagogické diagnostiky žáků dle jejich potřeb a sociálních vztahů ve třídě, schopnost vyřešit výchovné problémy a zajistit kázeň ve třídě.

Psychosociální a komunikativní kompetence se týká řešení sociálních situací ve třídě, budování příznivého klimatu ve třídě, učitel dovede řešit situace, ovládá prostředky pedagogické komunikace se všemi jejími aktéry (žáci, kolegové, rodiče).

Manažerská a normativní kompetence zahrnuje organizování a řízení učebních a mimovýukových aktivit, znalost zákonů a norem vztahujících se k profesi, ovládání administrativy, vytváření projektů pro efektivní spolupráci.

Profesně a osobnostně kultivující kompetence se vztahuje k vědomostnímu a kulturnímu rozhledu učitele, který je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, formovat postoje a hodnoty žáku, má osvojené zásady profesní etiky učitele, předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace.

V rámci profesního standartu Smetáčková (2021) popisuje sadu kompetencí, kterým by měl učitel disponovat. Mezi ně patří pedagogická citlivost, to znamená mít znalost v oboru a didaktických postupech, které učitel následně používá vzhledem ke vzdělávacím potřebám, a to momentálních i dlouhodobých. Dále klade důraz na schopnost dobře komunikovat uvnitř pedagogického sboru a dokázat s odstupem přemýšlet o svých pedagogických krocích, tedy být schopen reflexe a sebereflexe.

3.5 (Sebe)reflexe začínajícího učitele

Začínající učitelé na počátku své profesní kariéry věnují pozornost hodnocení své práce, protože se setkávají s různorodými pedagogickými problémy, na které musí obratem reagovat, hledat jejich příčiny a řešení. Je nutno zmínit, že ohlédnutí za svou pedagogickou činností vychází z vlastního zájmu začínajícího učitele a je impulsem a startem procesu (sebe)reflexe.

Sebereflexe představuje proces, kdy začínající učitel uvažuje o svém profesním chování, prožívání a myšlení, jde o mentální snahu řešit problémové situace kritickým přístupem k vlastním prožitým zkušenostem. Významem sebereflexe je záměrně zkvalitnit či inovovat své pedagogické působení a díky ní snáze provádět změny v oblastech, které zahrnují profesní slabiny začínajícího učitele. Rozvoj sebereflexe probíhá na individuální rovině prostřednictvím vnitřního dialogu (sebetázáním), pedagogického deníku či portfolia, videozáznamu vlastní hodiny a plní několik funkcí (Dytrtová a Krhutová, 2009; Smetáčková, 2021).

Jde především o funkci poznávací, kdy si učitel začíná uvědomovat, jaký je jako učitel, jaké má problémy a jakým způsobem je řeší. S tím souvisí funkce zpětnovazební, při které si učitel uvědomuje, jak na jeho působení v určitých situacích reagují žáci, kolegové, rodiče.

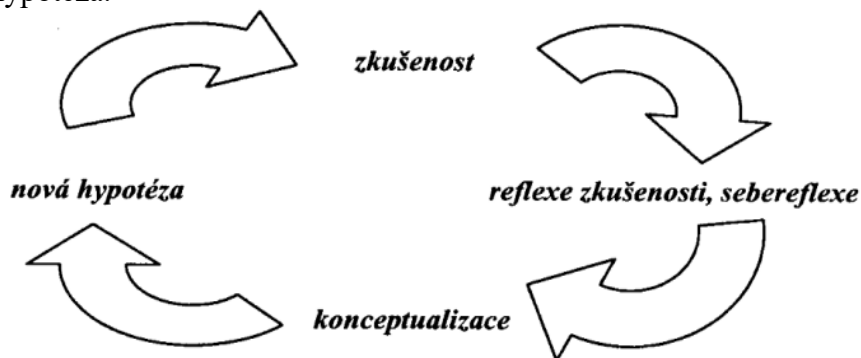
Dále funkce rozvíjející poskytuje náměty k dalšímu zdokonalování. Funkce preventivní pomáhá se vyhnout případným konfliktům a určitým situacím, jelikož učitel promýšlí své budoucí reakce. A poslední je funkce relaxační, dodává pocit uspokojení, připomíná příjemné prožitky z pedagogických situací (Kalhous, Obst, 2009).

Mnoho výzkumů potvrzuje dle Smetáčkové (2021), že rozvoj sebereflexe probíhá i v kontaktu s druhými lidmi. Reflexe představuje „*proces učení, v němž se lidé ve spolupráci s ostatními pokoušejí prostřednictvím cíleného promýšlení, vyhodnocování či transformace zažitého objevit nové zdroje a možnosti, které jim tyto zkušenosti skýtají*“ (Kolář, 2013, s. 26). Smetáčková (2021) je přesvědčena, že komunikace s druhými je zásadní pro porovnávání rozličných pohledů a napomáhá k většímu soustředění, tedy k dosažení hlubší (sebe)reflexe. Hlavní podmínkou společné reflexe je ochota a připravenost učitelů. Učitelé by měli vzít veškerou zodpovědnost za své chování a uvědomovat si dopady svých činů. Zároveň by měli být schopni uznat chybu a otevřít se novým postojům, být ochotni a připraveni brát více než jeden názor. V souvislosti s tím, by se neměli učitelé obávat toho, jak na ně budou druzí nahlížet. V tomto pojetí je reflexe ze strany učitelů prospěšná pro uspokojení začínajícího učitele s výsledky jeho práce.

Proces sebereflexe a reflexe je jedním z klíčových prvků profesního rozvoje učitelů, poukazuje na učitelskou profesionalitu, ale zejména na jeho neodmyslitelné charakterové vlastnosti, jako jsou vstřícnost, tolerance a empatie.

Profesní rozvoj učitelů dle Kolby (1976) se pojí s reflektivním cyklem při učení se, je vyjádřen čtyřmi cyklicky se opakujícími fázemi (cit. Píšová, 2006 in Juklová, 2013):

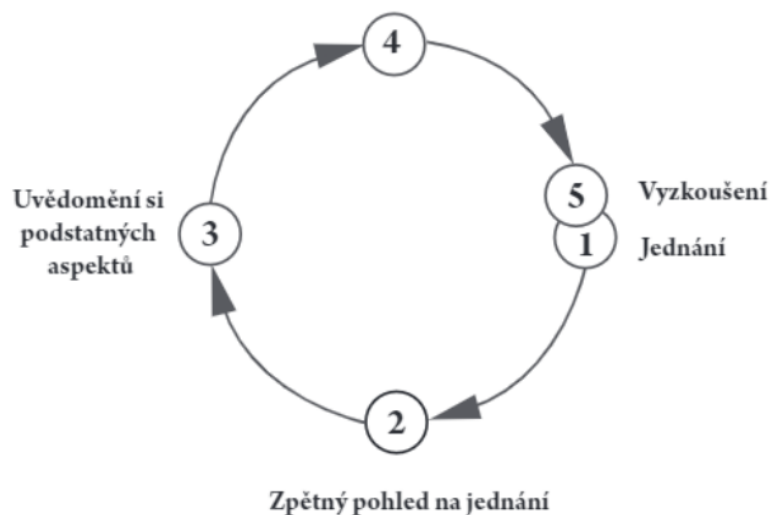
1. zkušenost,
2. reflexe zkušenosti (sebereflexe),
3. konceptualizace,
4. nová hypotéza.



Obrázek č.1 – Reflektivní cyklus učení se dle Kolby (1976)

Reflexe jako kompetence k profesnímu rozvoji učitelů je popisována i od Korthagena (2011) v opakujících se pěti fázích (in Nehyba, 2014):

1. jednání,
2. zpětný pohled na jednání,
3. uvědomění si podstatných aspektů,
4. tvorba alternativních postupů jednání,
5. vyzkoušení, které samo je novým jednáním, tedy počátkem nového cyklu.



Obrázek č.2 – Fáze reflexe dle Korthagena (2011)

Jestliže učitelé již mají osvojené kompetence profesního růstu, dokážou se jednotlivými fázemi modelů vést samostatně. V začátcích praxe je však zapotřebí kolegiální pomoc (Nehyba, 2014).

4 Podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů

4.1 Podmínky pro realizaci

Profesní rozvoj učitelů se vymezuje z platné legislativy, ta udává povinnosti vedení školy a samotným učitelům v oblasti dalšího vzdělávání. Cílem profesního rozvoje učitelů je získat nové profesní kompetence a rozvíjet stávající, které následně posouvají jednotlivé žáky ve výchově a vzdělávání. Realizace profesního rozvoje stěžejně závisí na řediteli školy, který zaujímá roli pedagogického lídra a je řídicím prvkem pro vytvoření co nejvhodnějších podmínek na pracovišti. Nastavení podmínek ze strany ředitele obsahuje organizování, podpora jednotlivců i týmů, zprostředkování podnětů k diskusi apod. Volí takové metody rozvoje, aby napomáhaly učitelům k co největšímu pokroku v jejich znalostech, dovednostech a odborných kompetencích. Úkoly související s rozvojem učitelů deleguje buď on sám nebo pověří jiného člena vedení školy. Cenné je využívat zkušenosti svých učitelů. Nezbytným předpokladem pro kvalitní práci školní instituce jsou spolupracující kolegové v rámci společné vize školy.

Zákon č. 563/2004 Sb. v platném znění (školský zákon) je legislativním východiskem profesního rozvoje učitelů. V § 164 je řečeno, že ředitel je zodpovědný za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a služeb ve škole. V § 24 zákon č. 563/2004 Sb. se udává pedagogickým pracovníkům povinnost účastnit se dalšího vzdělávání během své pedagogické činnosti. Další vzděláváním si pedagogičtí pracovníci obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci. Organizování profesního rozvoje učitelů je v rukách ředitele školy. Sestavuje tak plán dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků na konkrétní školní rok, který se drží základních principů. Zúčastnit se dalšího vzdělávání podporující profesní rozvoj učitelů má stejnou možnost každý z učitelů, při kterých dodržuje podmínky stanovené tímto plánem. Přihlíží se ke studijním zájmům jednotlivých pedagogických pracovníků, jelikož je jisté, že každý učitel je jiný a je vhodné vycházet z aktuálních individuálních potřeb učitelů. Rovněž se přihlíží hlavně k potřebám školy a jeho rozpočtu. S potřebami školy souvisí zaměření školního vzdělávacího programu, složení pedagogického sboru a zastoupení kvalifikovanosti a aprobovanosti jeho jednotlivých členů. Školní vzdělávací program je základním parametrem pro výběr konkrétní formy dalšího vzdělávání. Další vzdělání učitelů vychází z analýzy vyučovacího procesu, vzdělávacích potřeb a vyhodnocení plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků minulého školního roku (Tesárek, 2021).

Předpoklady pro úspěšnou podporu profesního rozvoje odpovídají následujícím odrážkám (Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, 2014):

1. Škola má sdílenou pedagogickou vizi, kterou vymezuje Školní vzdělávací program.
2. Škola má program pedagogického rozvoje učitelů se zaměřením na výsledky vzdělávání žáků. Na programu se aktivně podílí všichni učitelé ve škole a jeho plnění programu vedení školy společně s pedagogy pravidelně vyhodnocuje.
3. Vedení školy vytváří systém pravidelného plánování profesního rozvoje učitelů. Individuální plány jednotlivých učitelů jsou projednány v souladu se Školním vzdělávacím programem. Vedení školy zprostředkovává zpětnou vazbu, při které vyhodnocuje plnění plánů a efektivitu profesního rozvoje učitelů s ohledem na výsledky v přímé pedagogické činnosti.
4. Ve škole probíhá bezpečná vnitřní podpora pedagogických pracovníků. Škola má v pedagogickém sboru uvádějící učitele, párové učitele, mentory, kouče. Učitelé v této funkci mají dostatek času na podporu svých kolegů a přihlíží se také na jejich růst.
5. Učitelé si uvědomují důležitost kolegiální spolupráce a rozumí tomu, že profesní rozvoj bez smysluplné komunikace není možný. Jedná se o společné plánování, sdílení vizi a cílů, výsledků práce, vzájemná pomoc, vzájemné náslechy, předání popisné zpětné vazby, tvorba společných projektů apod.

4.2 Plánování, realizace a hodnocení plánu profesního rozvoje

Podpora profesního rozvoje začínajících učitelů je postavena na individuálním přístupu. Úkolem ředitele je v adaptačním období začínajícímu učiteli zajistit podporu v začleňování do života školy, na které působí, předat mu zkušenosti kolegů, podporovat ho k uvědomělému získávání profesních kompetencí. Jestliže učitel porozumí skutečnosti, že rozvíjení sebe samotného mu pomáhá, plán profesního rozvoje bude úspěšně fungovat. Během plánování jsou respektovány dva základní principy, systémovost a systematicčnost. Systémovost popisuje princip, při kterém platí provázanost plánování rozvoje školy s individuálním rozvojem učitele. Systematicčnost se chápe jako spirálovitý proces čtyř fází, kdy poslední fáze opět navazuje na první fázi. Základními fázemi profesního rozvoje jsou: identifikace rozvojových potřeb, plánování, realizace, hodnocení.

Nejprve v souladu s potřebami školy zjistíme aktuální potřeby začínajícího učitele. Plán profesní podpory se vytváří v průběhu prvního školního roku vzhledem k podnětům z každodenního dění ve škole. Při plánování profesního rozvoje je důležité si vymezit

maximálně tři vyhodnotitelné cíle pro následující školní rok, které vychází z osobních předpokladů učitele, zároveň z potřeb školy. Vytýčení cílů provede sám začínající učitel, popřípadě během konzultace s pověřeným učitelem. Pomocníkem je zamyšlení nad silnými a slabými stránkami začínajícího učitele. Zároveň provést úvahu nad nabízenými příležitostmi ze strany školy a faktory, které práci začínajícímu učiteli ztěžují. Projednání plánu profesního rozvoje není nezbytné s vedením školy. Na základě stanovených a schválených cílů je vytvořen plán profesního rozvoje začínajícího učitele.

Realizace profesního rozvoje spočívá v naplňování stanovených cílů, úkolem pověřeného učitele je soustavně a bezpečně podporovat začínajícího učitele. Podmínkou je také průběžný zájem ředitele a vedení školy. Realizace stanovených cílů probíhá především prací ve své třídě, kde se začínající učitelé učí vlastní prací. Ověřeným způsobem dokládání svého profesního pokroku a východiskem pro další rozvoj je vedení profesního portfolio. Ukládají se v něm materiály z vyučovacího procesu i dalších dokumentů, začínající učitel si zde sám sobě odpovídá na otázky, zapisuje průběžné zpětné vazby od kolegů, žáků, rodičů apod. Profesní portfolio slouží jako prezentace pedagogické práce učitele a poskytuje plnohodnotnou reflexi začínajícího učitele za uplynulý školní rok. Prokazuje, jakým způsobem začínající učitel přemýšlí nad svou prací.

Od ředitelů škol či pověřeného pedagogického pracovníka se očekává, že se se začínajícími učiteli setkají alespoň jednou ročně, například na konci školního roku, aby společně posoudili dosažení cílů stanovených v plánu profesního rozvoje. Výjimečně může vyhodnocení cílů probíhat i dvakrát ročně, a to při zakončení prvního a druhého pololetí. Vyhodnocování probíhá obvykle poskytováním zpětné vazby prostřednictvím tzv. hodnotícího rozhovoru. V rámci rozhovoru zpětná vazba zaujímá úlohu povzbudit učitele k dalšímu rozvoji. Je postavena na ocenění kvality dosaženého pokroku a obsahuje návrhy na další zlepšení práce učitelů a stanovení nových cílů. Nové cíle poskytnou profesní rozvoj učitele v dalším období, rovněž poskytnou zlepšení vzdělávání žáků ve škole. Je na místě, aby na začátku hodnotícího rozhovoru sám začínající učitel zhodnotil svou práci během procesu. Vyjádření začínajícího učitele totiž může zprostředkovat důležité informace o dalším směřování jeho profesního rozvoje. Následně ředitel či pověřený pedagogický pracovník provede hodnocení cílů s oporou dokladového profesního portfolio. V případě nesplnění či částečného nesplnění cílů je zásadní najít konkrétní příčinu, proč se tak stalo, aby se mohla uskutečnit náprava. Na závěr hodnotícího rozhovoru je vhodné celou diskusi shrnout a sepsat nová řešení pro další období (Kariérní

system učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, 2014).

5 Aktuální formy podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů

5.1 Hospitace

Pedagogická encyklopedie z roku 1938 definuje hospitaci z latinského překladu hospito jako návštěvu ve vyučovací hodině. Pedagogický slovník z roku 1965 definuje hospitaci jako stěžejní nástroj vzájemné výměny zkušeností mezi učiteli a kontroly prováděné za účelem systematického zkvalitnění práce v učitelské profesi. Rys (1988) ve své publikaci zmínil předchozí definice, k nimž sám definuje hospitaci jako formu, během které se získávají informace o práci a jejich metodách, organizaci, o výsledcích jednotlivých zaměstnanců a celého učitelského sboru z hlediska nabytí nových zkušeností hospitujícího nebo potřeb ze strany pedagogického řízení školy.

Hospitace se provádí jako forma pozorování, prostřednictvím kterého jde především o pochopení a vysvětlení podstaty pozorovaných jevů. Základním prostředkem hospitace je i rozhovor. Dynamičtější charakter hospitace dostává, jestliže ji budeme chápat jako prostředek pedagogické diagnostiky. Pozorování učitelům zprostředkovává porozumět pedagogickým situacím a dovoluje jim se kriticky zamyslet nad svými postoji ke své učitelské profesi a nadále zvyšovat svou úroveň. U začínajících učitelů je hospitace jako jedna z výborných organizačních forem podpory profesního rozvoje, při které se integruje získaná teorie s praxí. Trojan (2014) uvádí, že současné pojetí hospitace souvisí s akcentem na sebereflexi ve vzdělávání. Potřeba profesního rozvoje u učitelů souvisí i s konfrontací k novým požadavkům na jejich práci. Hospitace funguje jako motivační nástroj. Přináší kvalitní zpětnou vazbu, diskusi mezi hospitujícími a hospitovanými o společně zažitém a rovněž neméně důležitou vzájemnou inspiraci.

Začínající učitelé mohou v rámci adaptačního období chodit do hodin na náslechy ke zkušenějším kolegům. Uvádějící učitel zde má za úkol předat své zkušenosti a sjednotit požadavky v pedagogickém sboru. Tato zkušenost vzniklá vzájemným učením je nenahraditelná. Na začátku hospitace by se měl začínající učitel představit žákům a vysvětlit jim důvod své návštěvy, to platí pro jakoukoliv třídu a věkovou kategorii žáků. Při pozorování hodiny je lepší se zaměřit na jednu oblast, než na více aspektů výuky, jelikož se vše během jedné vyučovací hodiny vypořádat nedá. Pro zachycení pozorovaného slouží záznamový arch, do něhož si začínající učitel píše veškeré poznatky a zjištění, ke kterým by se chtěl zpětně vrátit. Hospitace nekončí závěrečným poděkováním a odchodem ze třídy po zvonění. Vzápětí se zahajuje důležitá část hospitace, pohospitační rozhovor, v němž se probírají veškeré

informace zapsané v záznamovém archu během hospitace. Rozhovor by pokud možno měl probíhat co nejdříve s ohledem k časovým možnostem hospitovaného a hospitujícího.

Hospitace může probíhat i naopak v hodině začínajícího učitele. Pro mnohé učitele hospitace může být nepříjemná, vnímají ji jako kontrolu. Jestliže ve škole panuje atmosféra důvěry, spolupráce a porozumění, hospitace je brána jako podpora. Aby začínající učitel návštěvu vnímal pozitivně, je vhodné se držet následujících pravidel. Před hospitací je žádoucí, aby návštěva uvádějícího učitele či vedení školy byla ohlášena předem a začínající učitel byl na tuto skutečnost připraven. Začínající učitel by měl mít možnost také sám určit, co má návštěva při hospitaci ve vyučovací hodině sledovat. Během hospitace je nutné, aby hospitující ve třídě nepůsobil rušivým dojmem a nezasahoval do výuky, pokud se nedomluví se začínajícím učitelem jinak. Po hospitaci následuje již zmiňovaný pohospitační rozhovor. Během něj se začínající učitel vyjádří k odučené vyučovací hodině a provede sebereflexi své práce. Hospitující následně dává zpětnou vazbu na pedagogickou práci začínajícího učitele. Zaměřuje se na oblasti, ve kterých se začínajícímu učiteli daří, a naopak v jakých je potřeba posílit a dále rozvíjet své profesní kompetence. Na konci rozhovoru pro posílení vnitřní motivace je vhodné shrnout výsledky sezení s důrazem na to, co se podařilo. Pro efektivní hospitaci je důležitá oboustranná důvěra mezi hospitujícím a hospitovaným, je vhodné při samotném ukončení hospitace poděkovat za spolupráci (Kozdas, 2021).

5.2 Webináře a projekty

Informační technologie hýbou světem a školní prostředí zcela přirozeně reaguje na tyto rychle se měnící podmínky. Nejen začínajícím učitelům jsou nabízeny webináře a projekty v oblasti celoživotního vzdělávání. E-learning je chápán jako elektronicky podporovaná forma učení a výuky. Cílem je s ohledem na osobní zkušenosti, praxi a znalosti učitele vytvářet nové znalosti.

Webinář je zkratkou pro slova Web Based Seminar. Představuje seminář, který je realizován na internetu. Slovo seminář zde hraje ústřední roli, jelikož se nejedná o přednášku, která předává informace pasivně, ale jedná se o interaktivní setkávání vyžadující aktivitu všech zúčastněných. Obvykle je přenos informací zajištěn videem, zvukem, prezentací s doprovodnými komunikačními prvky – diskuse, ankety apod. Poskytuje prostor pro interakci s řadou zajímavých odborníků, kteří by se klasické výuky nezúčastnili, ať už z důvodu ekonomických, časových a jiných. Zachovává prvky konstruktivistické výuky, při které

se v souvislosti s doprovodnými aktivitami a aktivizačními metodami zaměřuje na hlubší pochopení problematiky (Černý, 2015).

Podporu profesního rozvoje u začínajících učitelů 1. stupně ZŠ zajišťuje projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, dále jen SYPO. Projekt je finančně podpořen Evropskou unií a je realizován pod záštitou Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Reaguje na současný stav českého školství, ve kterém chybí ucelený systém profesní podpory. Organizátoři projektu připravují novou koncepci profesní podpory, která by měla systematicky a komplexně podporovat profesní kvalitní růst. Nabízí začínajícím učitelům webináře zdarma orientované na aktuální informace a nové trendy v oboru. Filozofie projektu si zakládá na sdílení zkušeností a vzájemné kolegiálnosti. Témata webinářů vybírají členové národních kabinetů v rámci pravidelných setkávání a také je iniciují sami učitelé zapojení do krajských metodických kabinetů. Podle SYPO webinář funguje jako virtuální učebna, kde každý zúčastněný má prostor reagovat na podněty lektora, pokládat otázky či vést diskusi pomocí videohovoru nebo chatu.

Začni učit! Tak se nazývá další projekt reagující na aktuální problémy vyskytující se v českém školství. Uvádí, že v něm chybí přes šest tisíc učitelů. Třetina začínajících učitelů navíc přemýšlí o ukončení učitelské profese, což se jeví jako zásadní problém v budoucím vzdělávání na školách. Pro začínající učitele je vypracován celoroční program Zauč se! – nabízí profesní podporu v prostředí skupiny dalších začínajících učitelů ve školství. Dokonce poskytují online sborovnu, ve které má začínající učitel prostor vyřešit svůj aktuální řešený problém a sdílet svou zkušenost.

5.3 Mentoring

Mentoring je brán za jeden z nejstarších způsobů pro lidský rozvoj, teprve od posledních dvaceti let minulého století se začal využívat ve vztahu k učitelské profesi. Pojem mentoring je v českém školním prostředí synonymně používán k uvádění začínajících učitelů. S oporou Jonsona (2008) je definován jako *„profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení (nejen) začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci“* (in Lazarová, 2010, s.60). Při mentoringu dochází ke vztahu dvou osob, kterými jsou mentor (uvádějící učitel) a mentee (začínající učitel). Podstata mentoringu spočívá v předávání zkušeností a znalostí mentora začínajícímu učiteli tak, aby mentor zároveň podporoval začínajícího učitele v jeho nezávislosti, v hledání vlastních řešení a nabývání pracovní pohody. Začínající učitel se rozvíjí ve specifických odborných i osobnostních

kompetencích umožňující dobře vykonávat učitelskou profesi a stát se v ní skutečným profesionálem. Taktéž se mentoring začínajících učitelů dotýká adaptace a socializace v novém prostředí, které mají dopad na učitelovo posílení sebereflexe, s ní související sebevědomí a rozvoj školního klimatu.

Píšová (2011) mentoring chápe jako „*intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje*“ (Píšová, 2011, s.46). Smetáčková (2021) také vnímá mentoring jako dlouhodobý a kontinuální proces, během kterého si mentor a začínající učitel vytváří vztah založený na vzájemné důvěře a respektu. Konkrétní hodnoty se stávají základní podmínkou úspěšného mentoringu. Mentor, neboli uvádějící učitel, je expert ve svém oboru. Působí jako partner a průvodce začínajícího učitele. Pro jeho práci jsou potřebné široké zkušenosti a následně dovednost tyto zkušenosti předávat dál. Mentor mapuje slabé a silné stránky začínajícího učitele. Radí a pomáhá mu, ale současně mu dává značný podíl zodpovědnosti při práci.

Z výše uvedeného je zřejmé, že jde o kolegiální podporu sloužící jako významný nástroj pro podporu profesního rozvoje jednotlivce, současně pak celé školy. Probíhá opakovaně, kdy mentor je se začínajícím učitelem ve stálém kontaktu nebo se potkávají v pravidelných intervalech, např. jednou za určité období. Setkávání se odvíjí podle možností a potřeb obou kolegů.

5.4 Koučink

Koučink je definován jako dlouhodobý vztah mezi dvěma rovnocennými partnery, učiteli – koučem a koučovaným, je založený na vzájemné důvěře, otevřenosti a upřímnosti vedoucí k růstu a úspěšnosti v oblasti profesního i osobního života. Koučink by se na první pohled mohl lehce zaměnit s mentoringem. Kouč na rozdíl od mentora neradí. Stěžejní prací kouče je aktivně naslouchat a klást otázky s úmyslem nasměrovat koučovaného k tomu, aby si sám na danou otázku odpověděl. Jedná se o tzv. dialogickou metodu, se kterou v antice přišel již Sokrates. Kouč se snaží koučovanému pouze dopomoci najít svou vlastní cestu k cíli. Prvotní impuls tedy provádí zpravidla kouč. Není vůbec snadné položit správnou otázku. Otázka by měla být rozvětvena tak, aby za ní bylo skryté určité poznání. Jednotlivé odpovědi na otázky je třeba v průběhu komunikace vyhodnotit a zvážit, co v nich ještě chybí a jakou další otázku položit, aby se utvářel celkový obraz řešeného. Koučink se nezaměřuje ani tak na znalosti a dovednosti, pozornost při koučování přednostně spadá na postoje učitele

vycházející z jeho charakteru. Koučovaný může mít výborné znalosti a dovednosti, ovšem pokud má nedostatek sebedůvěry a bojí se znalosti a dovednosti uplatnit, změny k lepšímu se nedostaví. A proto je důležité, aby začínající učitel měl správné a pozitivní postoje v učitelské profesi, které ho k profesnímu rozvoji nasměrují (Suchý, Náhlovský, 2007).

Horská (2009) uvádí koučink ve školní praxi jako specifickou a dlouhodobou péči o učitele, dosahující jeho vize, cíle a přání. Koučovaný během procesu přijímá a zvyšuje odpovědnost za své plánování a dosahování vlastních cílů. Za pomoci kouče učitel rychleji a efektivněji těchto cílů dosahuje s porovnáním učitele, který pomoc ze strany kouče nedostává. Hlavní úlohou koučování je usnadnit proces myšlení koučovaného, při kterém si uvědomí tři zásadní věci: nápad (co začínající učitel chce), plán (jak toho začínající učitel může dosáhnout) a akci (co pro to začínající učitel musí udělat). Od nápadu až po konkrétní realizaci se skrývá daleká cesta, během které koučovaný dostává zpětnou vazbu v podobě již zmíněných kladených otázek a je schopen sebereflektovat svou aktuální situaci, získat nadhled a plánovat další kroky k uskutečnění cíle.

Jak položit otázku správně? Otázky se obvykle uvozují tázacími příslovci nebo tázacími zájmeny (kdo, co, kdy, dokdy, kde kolik, jak, do jaké míry, nakolik, podle čeho, jaký, který). Nazývají se otázky doplňkové. Vedou koučovaného k zamyšlení nad problémem a jeho řešením, výsledkem je širší odpověď. V procesu koučování je vhodné se vyvarovat kladení uzavřených tzv. zjišťovacích otázek, na které je odpověď pouze „ano“ a „ne“, jelikož neumožňují rozvinout myšlenku a přemýšlet o problému v souvislostech. Nevhodné jsou také otázky vylučovací, na které se vyžaduje odpověď jako jedna z variant zakomponovaných v otázce. V případě, kdy se nabízí více variant a očekává se výběr jedné z nich, koučovaný není podporován v prozkoumání konkrétního řešení. Koučink se ukazuje jako efektivní způsob vedení učitelů, jelikož plně rozvíjí jejich potenciál. Zanechává v nich vysokou míru autonomie a odpovědnost za svou práci. Přináší okamžité a viditelné výsledky.

5.5 Párová výuka

Párová výuka jako organizační způsob výuky je další z možností, jak realizovat podporu profesního rozvoje začínajícího učitele. Ve třídě pracují dva či více učitelů, kteří společně plánují, vedou a vyhodnocují výuku pro stejné žáky ve stejném čase. Ke zkušenému učiteli náleží párový kvalifikovaný učitel, obvykle začínající. Jejich cílem párové výuky je maximálně zlepšit výsledky žáků, kterých dosáhnou pouze pod podmínkou dobré spolupráce mezi sebou. Aby spolupráce fungovala, je třeba být otevřený a flexibilní. Oba učitelé se navzájem profesně

učí, protože každý z nich do výchovně vzdělávacího procesu aplikuje své zkušenosti, znalosti a postoje. Rovněž se navzájem inspirují, když společně plánují, vedou a vyhodnocují hodiny. Při párové výuce se učitelé nebojí výzev a zkoušení obtížnějších věcí vyžadující větší přípravu. Začínající učitel podpořený párovým kolegou se také neostýchá překročit svou komfortní zónu, není na to sám a pokud má za sebou úspěšnou hodinu vedenou párově, určitě podobný postup, metodu, formu se rozhodne realizovat i v případě vedení samostatné výuky. Největším přínos se spatřuje v pozitivních dopadech na každého žáka a v možnosti společné reflexe a konzultace nad třídou, žáky a způsobu vedení výuky (Kopecká et al., 2015).

Oba učitelé při párové výuce jsou si rovni, vzájemně se doplňují jako dvě autority a stejně to vnímají i děti. Ve výuce si učitelé rozdělí pevné role (první učitel zadává skupinovou práci, druhý pomáhá žákům vytvořit skupiny), zároveň se role mohou i střídat (první učitel zadává instrukci, druhý ji zapisuje a v pozdější části hodiny si role prohodí). Nemělo by se stát, aby oba ve stejnou chvíli měli tutéž či neurčenou roli. Oba vyučující znají svou roli a funkci, kterou zastávají ve výuce. Role dopomáhají více pozorovat dění ve výuce a následné postřehy mohou prokonzultovat ihned po skončení výuky. Robinson, Schaible uvádí, že existuje šest forem párové výuky, které lze v průběhu výuky kombinovat (in Beran, Doležilová, 2016):

1. Tradiční týmový výuka, při které učitelé spolupracují na předávání nové látky. Například první učitel vykládá a druhý mezitím vytváří pojmovou mapu v návaznosti na výklad přímo před očima žáků.
2. Spolupráce během výuky, při které učitelé nerealizují výklad, ovšem před žáky vedou společně připravenou diskusi na dané téma.
3. Doplnková výuka, která vychází ze situace, kdy jeden vyučující je odpovědný za obsah ve výuce a druhý za jinou oblast. Například buď rozšiřující výuka o daném obsahu, nebo studijní dovednosti.
4. Paralelní výuka spočívá ve společné přípravě na výuku, při které ale učitelé vyučují odděleně. Třída je rozdělena na dvě či více malých skupin. Způsob paralelní výuky se používá pro projekty nebo pro práci na řešení problémů.
5. Diferenciovaná výuka v téže třídě probíhá tak, že jsou žáci rozděleni na skupinky. Do první skupinky patří děti, které zvládly základy problému a mohou jej řešit dál a do druhé skupinky patří ty, které potřebují ještě více procvičit základy.
6. Monitorující učitel je způsob, kdy jeden vyučující hodinu vede, vykládá, zadává úkoly a druhý se pohybuje po třídě. Sleduje, jaké třída potřebuje tempo, zda někdo nepotřebuje pomoci atd.

II EMPIRICKÁ ČÁST

6 Výzkumný design

Stěžejní částí diplomové práce je výzkumné šetření, věnované smíšenému výzkumnému designu. Smíšený výzkumný design je metodologický přístup, který získává data prostřednictvím kombinace kvantitativního a kvalitativního šetření. Cílem smíšeného výzkumného designu je porozumět dané problematice více do hloubky, než s využitím pouze kvantitativního nebo kvalitativního výzkumu (Vlčková, 2011).

Skutil (2011, s. 77) dodává, že „využití smíšených metod mají schopnost se vzájemně doplňovat“.

V rámci smíšeného výzkumného designu jsme zařadili metodu dotazníkového šetření, metodu polostrukturovaného rozhovoru a analýzu dokumentů. Kombinace kvantitativního i kvalitativního výzkumu tvoří koncept zvaný triangulace.

Pod pojmem triangulace se rozumí „kombinace různých metod, výzkumníků, zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných či časových okolností a teoretických perspektiv, které se uplatňují při zkoumání určitého jevu. Jednotlivé kombinace jsou stavěny proti sobě s cílem maximalizovat validitu sebraných dat“ (Skutil, 2001, s. 76 - 77). Dále uvádí, že kombinace různých perspektiv vnáší velkou výhodu triangulace a především prohlubuje zkoumaný jev (Skutil, 2011).

7 Kvantitativní výzkum

V následujících podkapitolách se zabýváme samotným kvantitativním výzkumem, jenž byl realizován rychlým sběrem dat pomocí dotazníkového šetření přes platformu Google Forms. Gavora (2000, s. 32) uvádí, že „kvantitativní výzkum se snaží vybírat zkoumané osoby tak, aby co nejlépe reprezentovaly jistou populaci“. V našem případě byl dotazník cílen prezenčním studentům oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, který je zaměřen na podmínky praxe a potřeby začínajících učitelů 1. stupně ZŠ. Předpokládáme, že začínající učitelé před nástupem do praxe již mají představu o svém působení v učitelské profesi a uvažují o profesním rozvoji.

7.1 Výzkumný problém kvantitativního výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Hlavní cíl jsme operacionalizovali na tři cíle dílčí:

1. popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů,
2. posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů,
3. navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů.

7.2 Výzkumné otázky

K dosažení cíle výzkumného šetření jsme zvolili následující výzkumné otázky:

- Jak si studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ představují pojetí profesního rozvoje v novém zaměstnání?
- V jaké míře projevují studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí?
- V jakých oblastech projevují studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zájem se zdokonalovat?
- Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce podporující profesní rozvoj začínajících učitelů?
- Které formy a metody cílené podpory profesního rozvoje studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ preferují při vstupu do zaměstnání?

7.3 Metody sběru dat kvantitativního výzkumu

V empirické části diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkum a pro sběr dat jsme použili dotazník. Na základě stanovení cíle diplomové práce a stanovení výzkumných otázek jsme vytvořili dotazník v celkovém počtu 16 sestavených otázek a následně nasbíraná data jsme zpracovali do přehledných grafů, které jsme podrobně okomentovali a interpretovali.

„Dotazník slouží k hromadnému získávání dat od velkého počtu respondentů a je považován za výzkumný soubor, který je výhodný v množství získání dat při krátkém časovém úseku.“ (Gavora, 2000, s. 99)

Chráška (2016, s. 158) doplňuje, že samotný dotazník je *„soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“*.

K realizaci dotazníkového šetření jsme sestrojili dotazník vlastní konstrukce. Ten byl vytvořen v online prostředí na platformě Google Forms. Platforma umožňuje sestavené vlastní konstrukce dotazníku a také získané odpovědi přehledně shromažďuje.

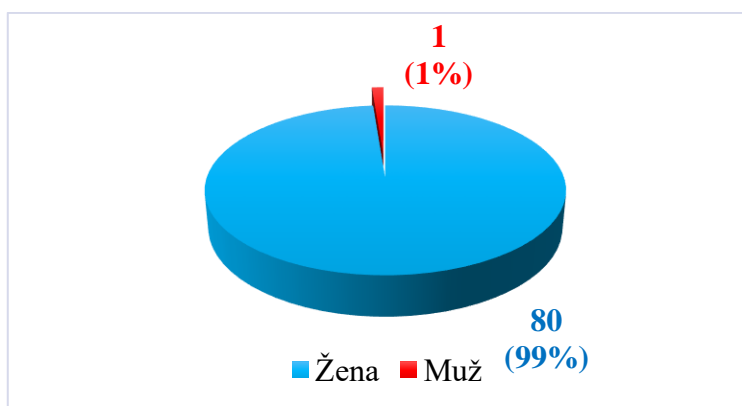
První čtyři otázky se vztahují k samotné osobě respondenta. Uvádíme zde položky jako je pohlaví, název univerzity se studijním oborem Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, ročník studia, rok narození. Otázky č. 5, č. 6, č. 9, č. 12 se vztahují k úrovni připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání a setrvání v učitelské profesi po dokončení studia. Ptáme se zde na problémové oblasti a akcentované profesní kompetence respondentů. Otázky č. 7 – č. 12 se vztahují k aktivnímu rozvoji profesních kompetencí prostřednictvím kolegiální spolupráce. Dotazujeme se zde na konkrétní formy a metody kolegiální spolupráce, jejichž obsah je respondentům blízký a uvítali by ho při vstupu do učitelské profese. Otázky č. 14 – č. 15 se vztahují k důležitosti kolegiálního sdílení a budování příznivého klima učitelského sboru. V průběhu dotazníku respondenti vybírají z možností položek či vyjadřují vlastní zkušenosti. Je tomu tak například v poslední otázce č. 16. Zde respondenti mají možnost se doplňkově vyjádřit k problematice.

7.4 Výzkumný soubor

Kvantitativní výzkum byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo celkem 81 respondentů. Hlavním kritériem vedoucím k vyplnění dotazníku byl požadavek, aby se dotazníkového šetření zúčastnili prezenční studenti vysokých škol oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazník jsme rozeslali pomocí sociálních sítí sdružující třídní skupiny studentů splňujících kritérium.

7.5 Zpracování a analýza dat

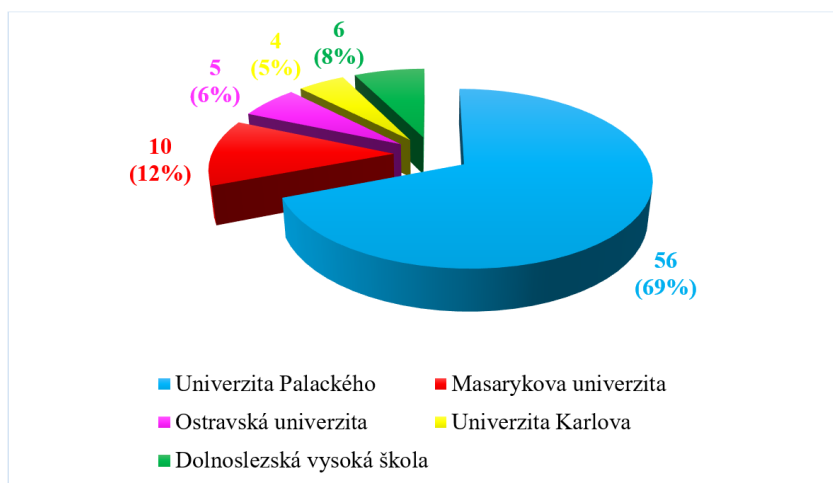
Položka č. 1 dotazníku zjišťovala výzkumný soubor z hlediska pohlaví.



Graf 1 - Pohlaví respondenta

Ve výšečovém grafu k položce č. 1 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje jedna odpověď. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 80 žen (99 %) a jeden muž (1 %). Toto zjištění odpovídá fenoménu feminizace v učitelské profesi, výsledek tedy není nijak překvapující.

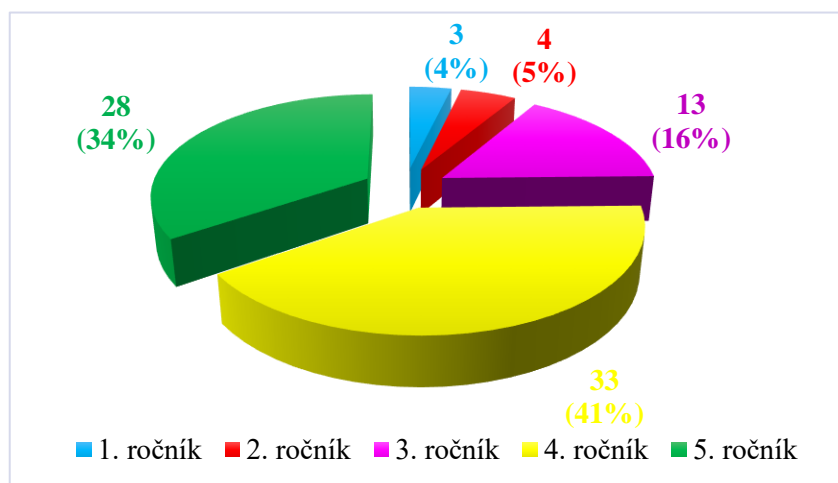
Položka č. 2 zjišťovala, na které univerzitě v České republice respondent studuje obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.



Graf 2 – Pregraduální vzdělávání

Ve výšečtovém grafu k položce č. 2 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje počet respondentů s počtem 56 (69 %), kteří studují obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Palackého v Olomouci. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 10 respondentů (12 %) z Masarykovy univerzity, 6 respondentů (8 %) z Dolnoslezské vysoké školy, 5 respondentů (6 %) z Ostravské univerzity a 4 respondenti (5 %) z Univerzity Karlovy.

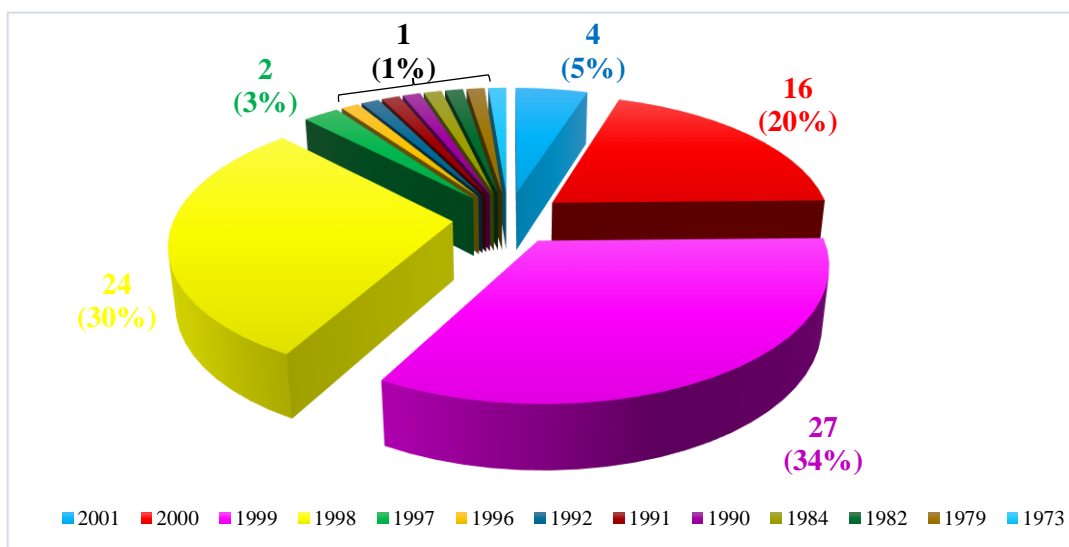
Položka č. 3 zjišťovala respondentův ročník studia oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.



Graf 3 - Ročník studia

Ve výšečtovém grafu k položce č. 3 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominuje odpověď 4. ročník s 33 respondenty (41 %). Dále 28 respondentů (34 %) studuje 5. ročník. Respondentů 13 (16 %) studuje 3. ročník. Respondenti 4 (5 %) studují 2. ročník a tři respondenti (4 %) studují 1. ročník oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

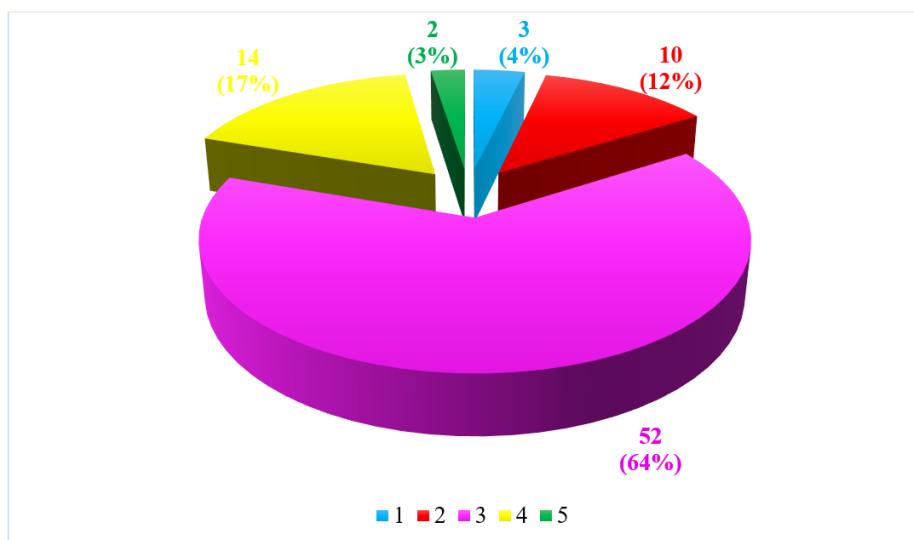
Položka č. 4 se zabývala rokem narození respondentů.



Graf 4 – Rok narození

Ve výšečovém grafu k položce č. 4 vidíme četnost odpovědí, u kterých dominují odpovědi ročník 1999, 1998, 2000, 2001. Uvedené roky narození odpovídají běžnému věku studentů na vysokých školách. Vidíme zde četnost nižších ročníků, a to konkrétně 1997 se dvěma respondenty, a také jednoho respondenta od dále uvedených roků narození 1996, 1992, 1991, 1990, 1984, 1982, 1979, 1973.

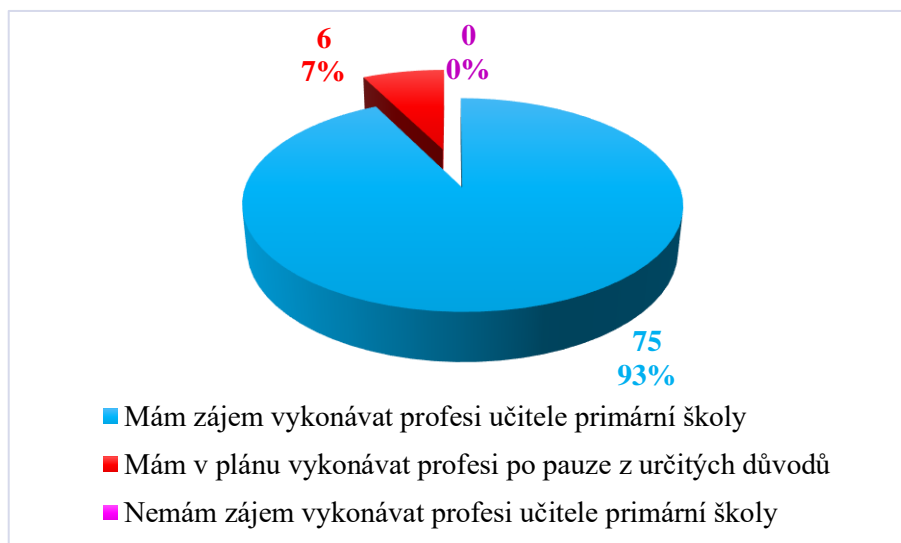
Položka č. 5 se týkala úrovně připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání. Otázka č. 5 zní: **Jak byste na stupnici známkou 1 - 5 ohodnotili svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání?** Na tuto otázku měli respondenti zvolit známku odpovídající jejich úrovni připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání.



Graf 5 – Připravenost v rámci pregraduálního vzdělávání

Ve výšečtovém grafu č. 5 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled dominuje jedna odpověď. Svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání ohodnotilo 52 respondentů (64 %) průměrnou známkou 3, tedy úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání je dobrá. Respondentů 14 (17 %) ohodnotilo svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání známkou 4, tedy dostatečně. Respondentů 10 (12 %) ohodnotilo svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání známkou 2, tedy chvalitebně. Respondenti 3 (4 %) svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání výborně a 2 respondenti (3 %) naopak nedostatečně. Z daných výsledků četnosti můžeme vyvodit, že 64 % studentů pedagogických fakult oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ohodnotilo svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání jako dobrou.

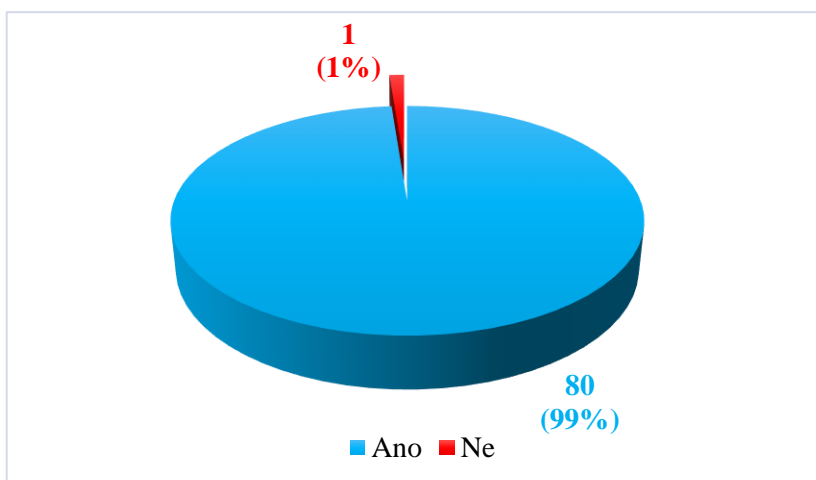
Položka č. 6 zjišťovala, zda **studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají zájem po dokončení studia pokračovat v učitelské profesi**. Respondenti v této otázce volili z následujících možností: mám zájem vykonávat profesi učitele primární školy, mám v plánu vykonávat profesi po pauze z určitých důvodů, nemám zájem vykonávat profesi učitele primární školy.



Graf 6 – Setrvání v učitelské profesi po dokončení studia

Ve výšečtovém grafu k položce č. 6 vidíme četnost odpovědí, u kterých výrazně dominuje jedna odpověď. Respondentů v celkovém počtu 75 (93 %) má zájem vykonávat profesi učitele primární školy po dokončení studia. Dále šest respondentů (7 %) má v plánu vykonávat profesi učitele po pauze z určitých důvodů.

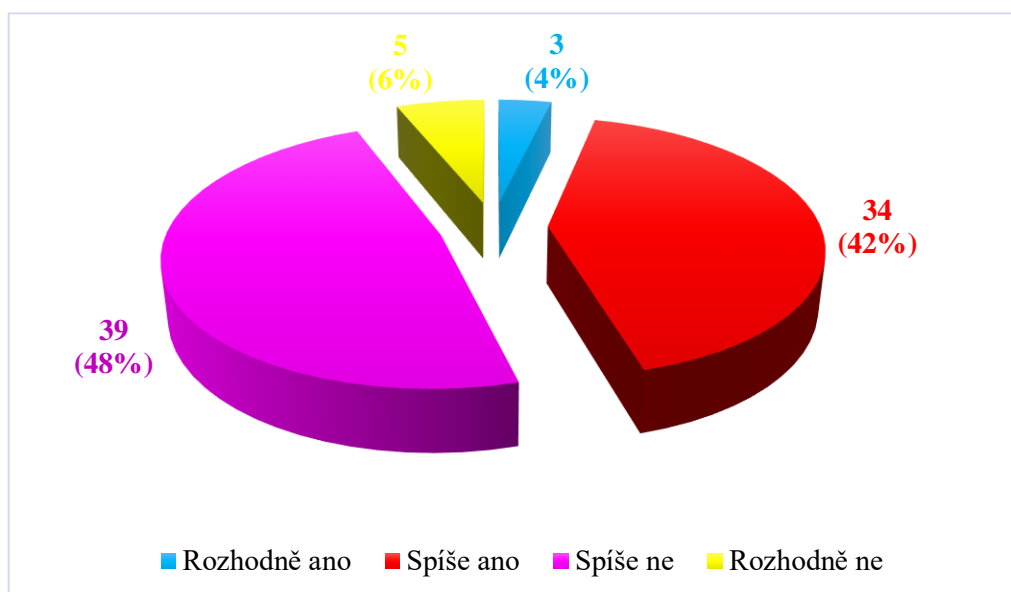
Položka č. 7 se zabývala rozvojem profesních kompetencí. Otázka č. 7 zní: **Máte aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí?** Na tuto otázku měli respondenti na výběr ze dvou odpovědí ANO/NE.



Graf 7 – Rozvoj profesních kompetencí

Ve výšečovém grafu k položce č. 7 vidíme četnost odpovědí, u kterých výrazně dominuje jedna odpověď. Aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí má 80 respondentů, což je 99 %.

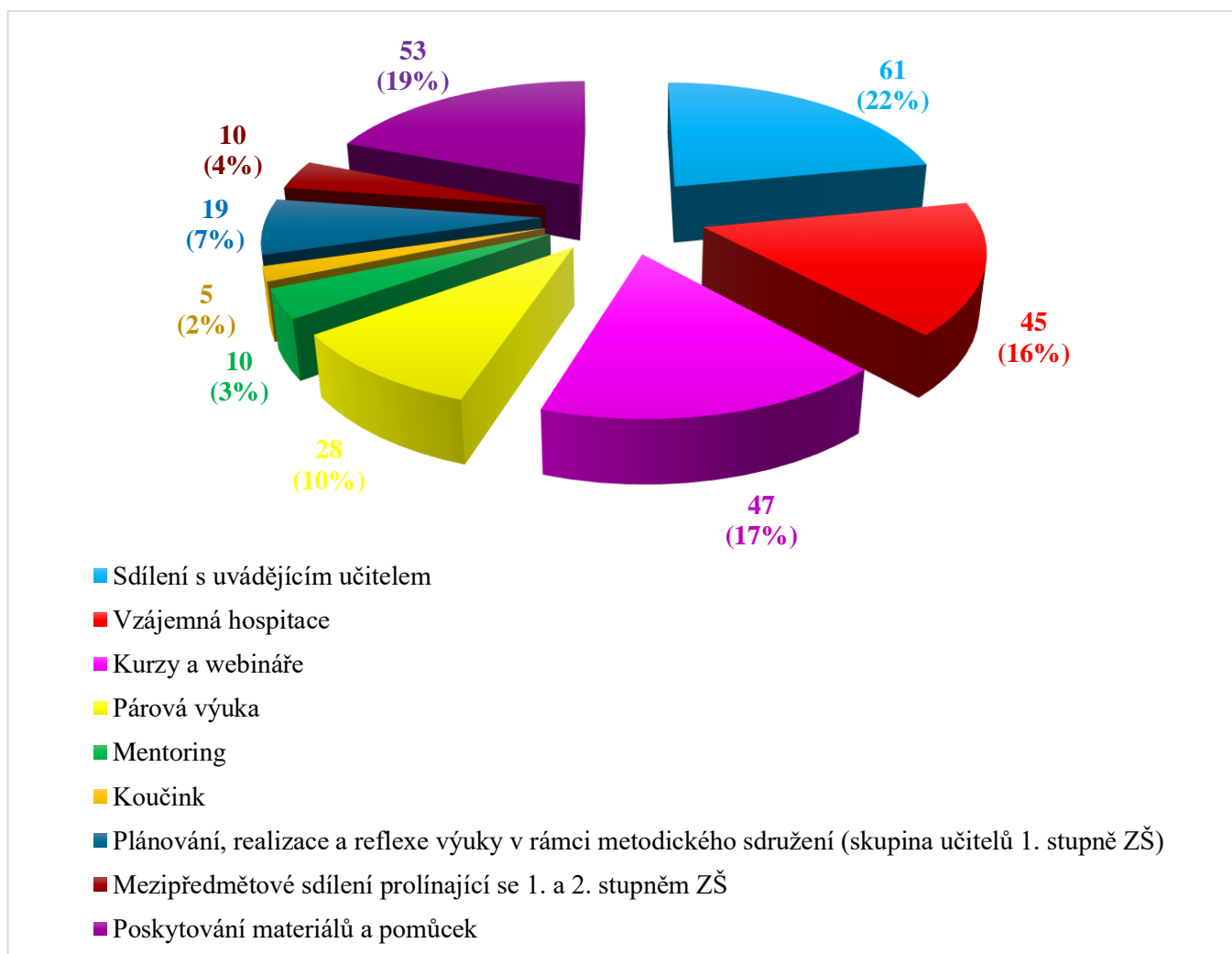
Položka č. 8 zjišťovala povědomí o formách a metodách podporující profesní rozvoj u začínajících učitelů. Otázka č. 8 zní: **Jste obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce, které podporují profesní rozvoj začínajících učitelů?** Respondenti měli na výběr ze škály odpovědí: rozhodně ano, spíše ano, rozhodně ne, spíše ne.



Graf 8 – Povědomí o formách a metodách profesního rozvoje

Ve výšečtovém grafu k položce č. 8 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled nelze určit, která odpověď dominuje. Největší zastoupení s počtem 39 respondentů (48 %) má zde odpověď spíše ne, tedy tito respondenti spíše nejsou obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce, které podporují profesní rozvoj začínajících učitelů. 34 respondentů (42 %) uvedlo, že spíše jsou obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce, které podporují profesní rozvoj začínajících učitelů. Pět respondentů (6 %) uvedlo, že rozhodně obeznámeni nejsou a tři respondenti (4 %) uvedli, že obeznámeni rozhodně jsou. Z daných výsledků můžeme vyvodit, že 48 % spíše není obeznámeno s formami a metodami kolegiální spolupráce, které podporují profesní rozvoj začínajících učitelů.

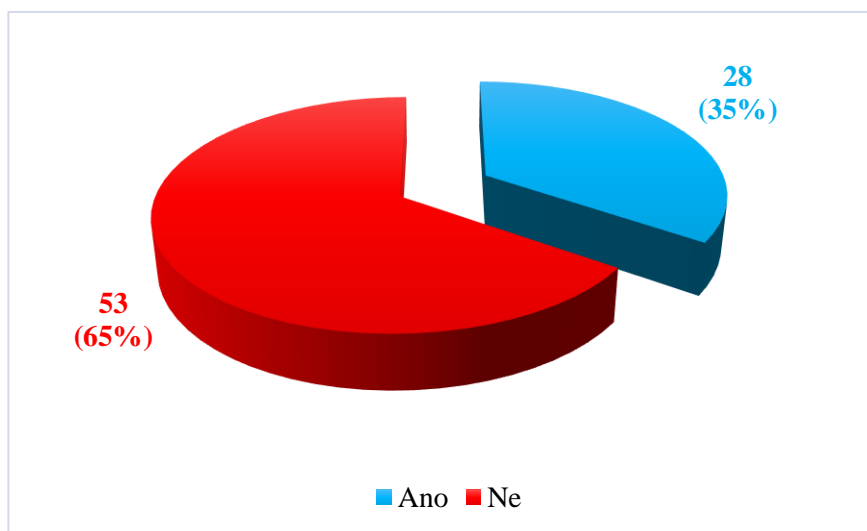
Položka č. 9 zjišťovala, které formy a metody kolegiální spolupráce jsou respondentům blízké. Respondenti měli možnost označit nejvíce tři možnosti na otázku č. 9, která zní: **Označte formy a metody kolegiální spolupráce, jejichž obsah je vám blízký.**



Graf 9 – Povědomí o konkrétních formách a metodách profesního rozvoje

Ve výšečtovém grafu k položce č. 9 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled nelze určit, která odpověď dominuje. Způsob kolegiální spolupráce, který je respondentům nejbližší je odpověď Sdílení s uvádějícím učitelem, kterou uvedlo 61 respondentů (22 %). Dále 53 respondentům (19 %) je blízké poskytování materiálů a pomůcek a 47 respondentů (17 %) uvedlo jako blízkou formu kolegiální spolupráce odpověď Kurzy a webináře. Vzápětí 45 respondentů (16 %) uvedlo, že vzájemná hospitace je jim také blízká, 28 respondentů (10 %) vyzdvihlo párovou výuku, 19 respondentům (7 %) je známé plánování, realizace a reflexe výuky v rámci metodického sdružení. Pouze 10 respondentům (4 %) je blízký mentoring a mezipředmětové sdílení prolínající se 1. a 2. stupněm ZŠ. Nejméně respondentů obsáhl koučink s pěti respondenty (2 %).

Položka č. 10 se zabývala, zda se studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ již setkali s těmito formami profesního rozvoje během svého studia. Otázka č. 10 zní: **Setkali jste se s těmito formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy?** Jednalo se o uzavřenou otázku, respondenti volili z nabídky ANO/NE.



Graf 10 – Zkušenost s formami a metodami profesního rozvoje v průběhu studia

Ve výšečtovém grafu k položce č.10 vidíme četnost odpovědí, u kterých výrazně dominuje jedna odpověď. 53 respondentů (65 %) se nesetkalo s formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy. 28 respondentů (35 %) se s formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy setkala. Tito respondenti odpovídali na doplňující otázku: **Pokud jste zvolili první možnost, uveďte prosím, kde jste se s procesem setkali?** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„V předmětu Pedagogika.“

„V rámci pedagogické praxe. Byla zde možnost komunikovat s učitelem, jak budu postupovat. Dále jsem dostávala zpětnou vazbu na odučenou hodinu.“

„Na souvislé praxi.“

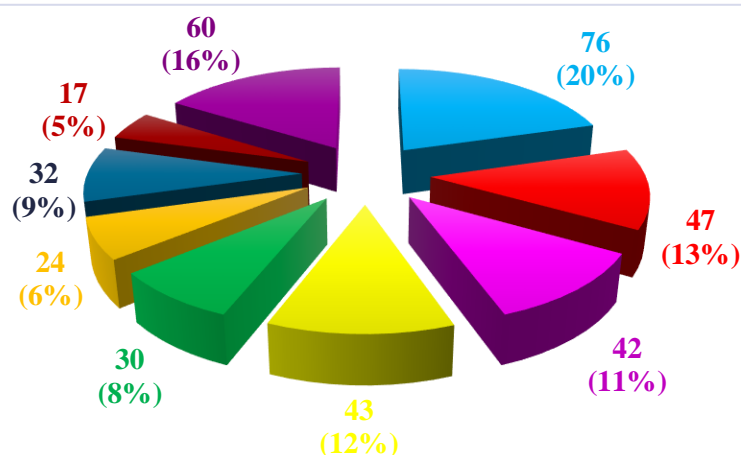
„Pouze teoreticky v hodinách pedagogiky a dalších oborových didaktik.“

„Teoreticky nám o nich říkal ředitel školy, když jsme byli na praxi.“

„Přímo v práci, skočila jsem rovnou do praxe.“

Doplňující otázka zjistila, že 35 % studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, kteří odpověděli ano, se setkali s formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické i praktické přípravy.

Položka č. 11 zjišťovala, jakým způsobem si studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ představují profesní podporu při vstupu do učitelské profese. Respondenti měli možnost označit nejvíce tři možnosti, otázka č. 11 zní: **Které formy a metody cílené podpory profesního rozvoje začínajících učitelů byste uvítali při vstupu do zaměstnání?**

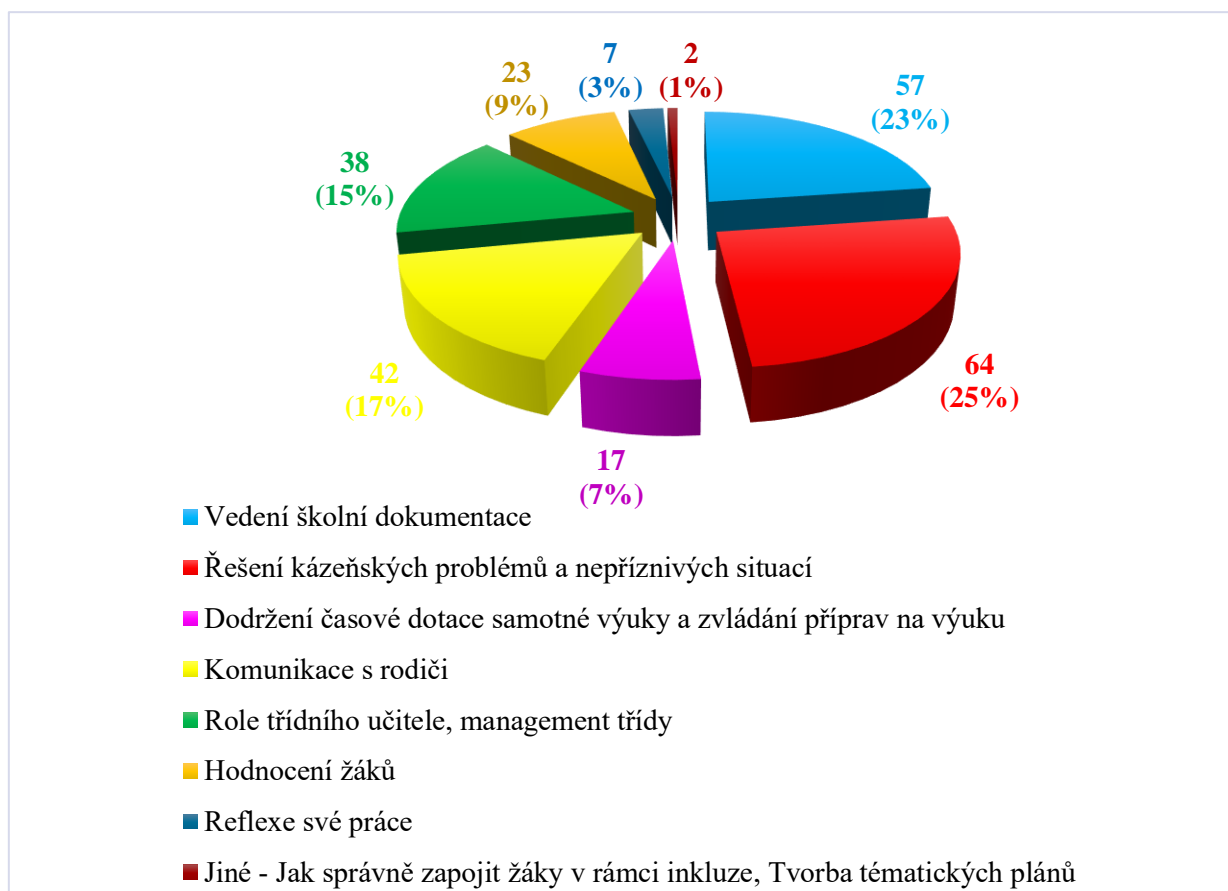


- Sdílení s uvádějícím učitelem
- Vzájemná hospitace
- Kurzy a webináře
- Párová výuka
- Mentoring
- Koučink
- Plánování, realizace a reflexe výuky v rámci metodického sdružení (skupina učitelů 1. stupně ZŠ)
- Mezipředmětové sdílení prolínající se 1. a 2. stupněm ZŠ
- Poskytování materiálů a pomůcek

Graf 11 – Preferované formy a metody profesního rozvoje při vstupu do zaměstnání

Z výše uvedeného ve výšečovém grafu k položce č. 11 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled není zřejmá dominující odpověď. Zájem je početně zastoupen ve všech nabízených složkách. Nejvyšší četnost s počtem 76 respondentů (20 %) má odpověď sdílení s uvádějícím učitelem. Při vstupu do učitelské profese by 60 respondentů (16 %) uvítalo odpověď poskytování materiálů a pomůcek a 47 respondentů (13 %) zvolilo odpověď vzájemné hospitace. 43 respondentů (12 %) by uvítalo párovou výuku a vzápětí 42 respondentů (11 %) kurzy a webináře. 32 respondentům (9 %) by vyhovovalo plánování, realizace a reflexe výuky v rámci metodického sdružení. 30 respondentů (8 %) zvolilo mentoring, 24 respondentů (6 %) koučink a 17 respondentů (5 %) mezipředmětové sdílení prolínající se 1. a 2. stupněm ZŠ. Z uvedeného je tedy možno vyčíst, že respondenti by nejvíce při vstupu do zaměstnání uvítali sdílení s uvádějícím učitelem, poskytování materiálů a pomůcek, vzájemné hospitace.

Položka č. 12 se zabývala problémovými oblastmi, ve kterých by se studenti Učitelství pro 1. stupeň ZŠ chtěli zdokonalit. Otázka č. 12 zní: **V jakých oblastech byste se chtěli zdokonalit, jelikož cítíte nedostatek připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání? Vyberte maximálně tři možnosti.**



Graf 12 – Problémové oblasti

Ve výšečtovém grafu k položce č. 12 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled není zřejmá dominující odpověď. Odpověď řešení kázeňských problémů a nepříznivých situací má největší zastoupení s počtem respondentů 64 (25 %). Ve vedení školní dokumentace by se chtělo zdokonalit 57 respondentů (23 %). Dalším četným problémem s počtem 42 respondentů (17 %) je komunikace s rodiči. 38 respondentů (15 %) cítí nedostatek připravenosti v roli třídního učitele a managementu třídy. 23 respondentů (9 %) zvolilo hodnocení žáků. Dodržení časové dotace samotné výuky a zvládání příprav na výuku zvolilo 17 respondentů (7 %), 7 respondentů (3 %) reflexi své práce a dva respondenti (1 %) v možnosti jiné vypsali konkrétně problém v oblasti správného zapojení žáků v rámci inkluze a tvorby tematických plánů.

Položka č. 13 zjišťovala, ve kterých oblastech si studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ věří a berou je jako svou výhodu. Otázka č. 13 zní: **Pojmenujte své silné stránky, akcentované profesní kompetence.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„Trpělivost. Vytrvalost.“

„Zodpovědnost.“

„Spravedlnost.“

„Empatie.“

„Kreativita.“

„Pečlivost. Systematičnost. Schopnost plánovat.“

„Kladný vztah k dětem.“

„Vnitřní motivace. Touha růstu a dalšího vzdělávání. Stále se zlepšovat.“

„Sociální a komunikativní kompetence.“

„Vstřícnost. Schopnost se přizpůsobit individuálním potřebám žáků.“

„Kompetence psychodidaktická, organizační.“

„Dokázat zaujmout, zaktivizovat žáky.“

„Aktivní naslouchání.“

„Důslednost, rozhodnost, adaptibilita.“

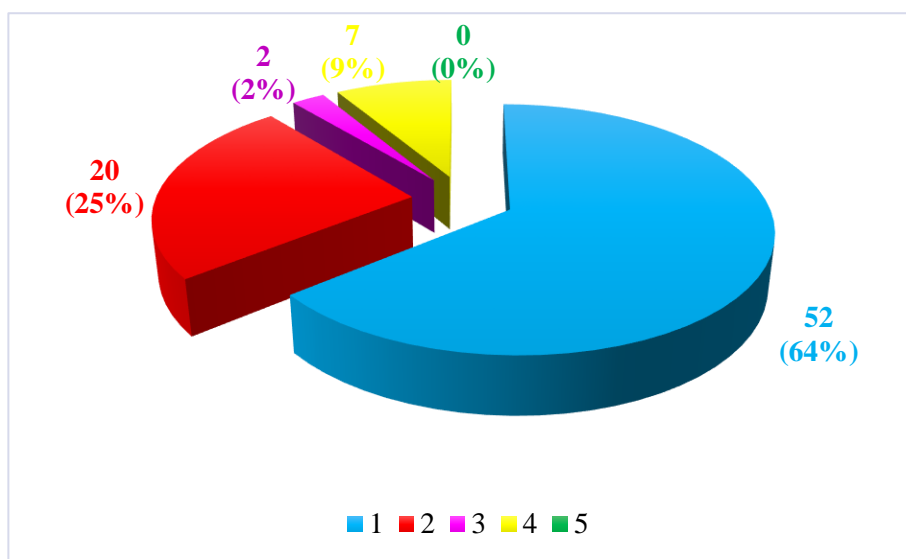
„Asertivnost.“

„Zájem o moderní pojetí výuky.“

„Být objektivní. Přiznat chybu.“

„Předešlé zkušenosti s dětmi.“

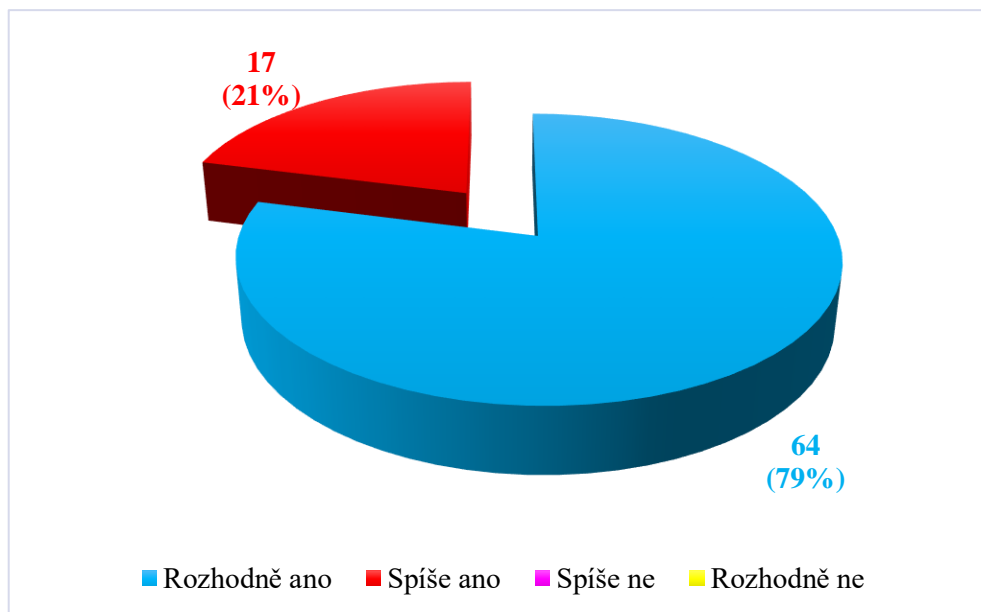
Položka č. 14 zjišťovala důležitost kolegiálního sdílení v učitelské profesi. Otázka č. 14 zní: **Jak byste na stupnici 1 - 5 ohodnotili důležitost kolegiálního sdílení?** Na tuto otázku měli respondenti zvolit známku vystihující důležitost kolegiálního sdílení.



Graf 14 – Důležitost kolegiálního sdílení

Ve výšečovém grafu č. 14 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled dominuje jedna odpověď. Známkou 1 ohodnotilo důležitost kolegiálního sdílení 52 respondentů (64 %), tedy tito respondenti vnímají kolegiální sdílení za velmi důležité. Dále 20 respondentů (25 %) ohodnotilo důležitost kolegiálního sdílení známkou 2. Známkou 3 ohodnotili důležitost kolegiálního sdílení respondenti s pouhým počtem dva (2 %) a sedm respondentů (9 %) zvolilo ohodnocení kolegiálního sdílení známkou 4.

Položka č. 15 se zabývá aktivním podílením se v učitelském sboru. Otázka č. 15 zní: **Budete usilovat o příznivé klima učitelského sboru prostřednictvím otevřené komunikace, konstruktivního řešení problémů a vzájemné podpory mezi kolegyněmi a kolegy?** Respondenti měli na výběr ze škály odpovědí: rozhodně ano, spíše ano, rozhodně ne, spíše ne.



Graf 15 – Příznivé klima učitelského sboru

Ve výšečtovém grafu k položce č. 15 vidíme četnost odpovědí, u kterých na první pohled lze určit, která odpověď dominuje. Největší zastoupení s počtem 64 respondentů (79 %) má zde odpověď Rozhodně ano, tedy tito respondenti rozhodně budou usilovat o příznivé klima učitelského sboru prostřednictvím otevřené komunikace, konstruktivního řešení problémů a vzájemné podpory mezi kolegyněmi a kolegy. Respondentů s počtem 17 (21 %) uvedlo, že spíše budou usilovat o příznivé klima učitelského sboru prostřednictvím otevřené komunikace, konstruktivního řešení problémů a vzájemné podpory mezi kolegyněmi a kolegy.

Položka č. 16 byla nepovinná a nabídla prostor pro volné vyjádření k řešené problematice. Otázka č. 16 zní: **Zde je prostor pro Vaše doplňující vyjádření k problematice podpory profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ.** Nejčastěji se v odpovědích objevovaly následující odpovědi:

„V rámci pregraduálního vzdělávání máme málo praxe.“

„Myslím si, že nás univerzita připravuje pouze teoreticky (prakticky minimálně) a často dostáváme informace, které nikdy nevyužijeme. Výuku je třeba zaměřit více prakticky.“

„Nedostatečná dotace praxí a možnost vyzkoušení spousty důležitých věcí v procesu třídy a školy (různých vyučovacích metod, zápisů do třídní knihy, komunikace s rodiči na třídních schůzkách atd.) v rámci posledního semestru posledního ročníku studia považují za velké pochybení vzdělávacího systému budoucích učitelů. Spoustu učitelů při nástupu do práce pohltí systém a množství úkolů, se kterými si neví rady, jelikož na ně nebyli připravováni v rámci

studia, což má později za následek odchod učitelů do jiných profesí. Kdyby systém však budoucí učitele opravdu připravoval na praxi a uděloval jim dostatečnou zpětnou vazbu, jejich motivace by tak byla úplně o něčem jiném a k úbytku učitelů vlivem psychické náročnosti profese by docházelo mnohem méně.“

„Chybí nám praxe. Za celých 5 let jsme praxe měli minimum, pokaždé jsme na jiné škole. Já osobně bych uvítala, aby alespoň od 4. ročníku byla praxe souvislá alespoň týden/dva v zimním semestru a týden/dva v letním semestru na škole, kterou si sami vybereme a kam bychom jednou třeba chtěli nastoupit. Spoustu věcí, které se učíme, prakticky nikdy nevyužijeme.“

„Zhodnotila bych to tak, že vycházející student nemá ponětí o třídnictví, vše zná teoreticky, ale praktická stránka se vytratila.“

„Na pedagogických fakultách je příliš teorie a málo praxe. O podpoře profesního rozvoje jsem se v rámci studia bohužel nedozvěděla.“

„Učitelská profese se nedá ani za rok naučit, na rozdíl od jiných profesí.“

„U nás na škole není moc prostor na setkávání a sdílení mezi učiteli. Respektive je za cenu obětování vlastního volného času, což nejsou mnozí ochotni akceptovat.“

„Kdo chce, cestu si najde. Sama využívám facebookové skupiny, různé blogy, Pinterest apod. Dále jako asistent pedagoga sdílím nápady s asistentkou z jiné třídy stejného ročníku.“

„Velkou důležitost přikládám přidělení uvádějícího kolegy začínajícím učitelům.“

8 Kvalitativní výzkum

V následujících podkapitolách se zabýváme samotným kvalitativním výzkumem. Uvádíme cíle výzkumu, výzkumné otázky, popis výzkumného souboru a jednotlivých výzkumných metod, které jsme využili ke sběru dat. Mezi jednotlivé metody jsme vybrali metodu polostrukturovaného rozhovoru a analýzu dokumentů.

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, str. 17)

8.1 Výzkumný problém kvalitativního výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Hlavní cíl jsme operacionalizovali na tři cíle dílčí:

1. popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů,
2. posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů,
3. navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů.

K naplnění těchto stanovených cílů jsme doplnili výzkumné šetření o metodu polostrukturovaného rozhovoru a dále analýzu dokumentů.

8.2 Výzkumné otázky

K dosažení cíle výzkumného šetření jsme zvolili následující výzkumné otázky:

- Jakým způsobem probíhá cílená podpora při profesním startu začínajících učitelů na vybrané ZŠ?
- Jakým způsobem daná forma profesní podpory začínajícího učitele ovlivňuje jeho profesní růst?
- Jakým způsobem daná forma podpory začínajícího učitele ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu?

8.3 Metody sběru dat kvalitativního výzkumu

V empirické části diplomové práce jsme zvolili kvantitativní výzkum a pro zjišťování požadovaných informací jsme využili polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli na 1. stupni v jednotlivých základních školách.

Skutil (2011) popisuje polostrukturovaný rozhovor jako kompromis mezi strukturovaným a nestrukturovaným rozhovorem, při jehož realizaci se výzkumník řídí předem připravenými otázkami, „*avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta*“. (Skutil, 2011, s. 91)

Totožný autor dále uvádí, že „*velkou výhodou oproti jiným výzkumným metodám je navázání osobního kontaktu, který umožňuje hlubší proniknutí do motivů a postojů respondentů*“. (Skutil, 2011, s. 176)

Využité výzkumné metody nám umožňují získat data, která potřebujeme pro zodpovězení našich výzkumných otázek a následně nás i dovedou ke stanoveným cílům diplomové práce.

Do samotného polostrukturovaného rozhovoru jsme zařadili 19 otázek. V úvodní části jsme informantky seznámili s obsahem a cílem našeho výzkumného šetření a ujistili jsme je o zachování anonymity ve vztahu k jejich osobě i místa jejich pracoviště. Všechny oslovené informantky souhlasily s anonymním rozhovorem a jeho nahráváním. Tento souhlas je nedílnou součástí pořízené hlasové nahrávky, který byl nahráván přes mobilní telefon a následně doslovně přepsán. Všechny tři rozhovory proběhly přímo ve třídách informantek ve vybraných školách.

8.4 Výzkumný soubor

Rozhovory probíhaly v měsíci lednu 2023 se třemi začínajícími učitelkami vyučujících na 1. stupni ZŠ působící na odlišných základních školách pro dostatečně bohaté objektivní názory na danou problematiku. Jednotlivé informantky jsme oslovili na základě znalosti jejich pedagogické praxe. Všechny začínající učitelky působí v roli učitele prvním rokem. Z důvodu ponechání anonymity jsme naše informantky označili pro výsledky našeho kvalitativního výzkumu následovně:

- informantka č. 1: délka pedagogické praxe jeden rok,
- informantka č. 2: délka pedagogické praxe jeden rok,
- informantka č. 3: délka pedagogické praxe jeden rok.

Jedna z informantek pochází z Olomouckého kraje, ostatní dvě z Moravskoslezského kraje. Každá z nich však působí na jiné základní škole. Rozhovory byly po vzájemné domluvě uskutečněny s jednotlivými informantkami v konkrétních třídách ve školním prostředí, kde vykonávají svoji každodenní pedagogickou činnost.

8.5 Otevřené kódování

Získané rozhovory s jednotlivými informantkami jsme nahráli a doslovně přepsali a dále s nimi pracovali. Využili jsme metodu otevřeného kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a opět složeny novými způsoby“ (Hendl, 2005, s. 208)

Přepsané rozhovory jsme rozdělili na jednotky. Za jednotku považujeme slovo, větu či odstavec z analyzovaného textu. Ke každé jednotce pak byly přiděleny kódy (jméno, označení), které jsme stanovili v souladu s pomocnými otázkami: „Co? Kdo? Kdy? Proč? Jak moc? Pomocí čeho?“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 212).

V souladu s vytvořeným seznamem kódů jsme utvořili kategorie viz tabulka č. 1, které rovněž souvisí s výzkumnými otázkami a navazují na dílčí cíle.

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Začínající učitel	Cesta k učitelské profesi	vzpomínka, vliv, utvrzení, volba
	Představy o učitelské profesi před nástupem a po nástupu do praxe	neshoda, rozdíl, změna, adaptace
	Vstup do profese	vyčerpání, únava, frustrace, radost, naplnění, motivace, výzva
Podpora profesního rozvoje	Aktuální formy a metody profesního rozvoje	uvádějící učitel, hospitace, párová výuka, webináře, kurzy, metodické sdružení, materiály, pomůcky
	Profesní rozvoj	časová náročnost, profesní růst, osobní růst, sebepojetí, volný čas

	Kvalita výchovně vzdělávacího procesu	jistota, příprava, zkušenosti, reflexe, sebereflexe
Sociální klima učitelského sboru	Bezpečné klima	začlenění, učitelský sbor, prostředí, komunita
	Kolegiální sdílení	diskuse, setkávání, podpora, inspirace, řešení problému, komunikace

Tabulka č. 1 – Tvorba otevřeného kódování

8.6 Interpretace získaných dat rozhovorů

Následně popisujeme získaná data obdržena prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli.

Kategorie č. 1 – Začínající učitel

V této kategorii bylo zjišťováno, kdy proběhlo první rozhodnutí stát se učitelem a jaká byla představa o učitelské profesi před a po nástupu do praxe, jelikož si myslíme, že to ovlivňuje pojetí nové role začínajícího učitele.

Cesta k učitelské profesi

Pouze jedna ze tří informantek měla jasnou představu o svém povolání již od malička. Ostatní dvě informantky se o učitelství přesvědčily až později. Přesto všechny informantky zmínily, že samotná vzpomínka, kdy samy seděly v lavici ovlivnila jejich volbu povolání, jelikož si své učitele pamatují do teď.

Představy o učitelské profesi před nástupem a po nástupu do praxe

Zjišťovali jsme, jestli se představa o učitelské profesi shoduje před nástupem do praxe a v samotné praxi. Myslíme si, že představa souvisí s mírou tzv. šoku z reality. Všechny tři informantky zmínily, že cítí rozdíl ve vnímání učitelské profese před a po nástupem do praxe.

Informantka č. 1: „*Má představa s realitou se vůbec neshoduje, myslela jsem si, že bude náročné si stoupnout před děti a všechny zaujmout. Zkrátka problémy jsem viděla úplně jinde, než jsou teď, když jsem nastoupila do praxe.*“

Informantka č. 2: „*Měla jsem velmi zidealizované představy. Učitelská profese mě naučila velké trpělivosti, která mi v minulosti scházela. Musela jsem mít vše hned a podle mého plánu.*“

Informantka č. 3 doplňuje „*Je velmi důležité být o krok napřed. Není to jen o tom, si nachystat perfektní přípravu na hodinu. To jsem zjistila záhy až v praxi.*“

Vstup do profese

Vstup do profese informantky výstižně popsaly slovy jako jsou vyčerpání, únava, frustrace, stres, a také radost, naplnění, motivace, výzva, očekávání. Negativní emoce doprovázené při vstupu do profese byly způsobeny především z důvodu adaptace na nové prostředí, časově náročné přípravy na výuku, navázání vztahů s žáky, rodiči i kolegy. Mezi nejvíce problémové oblasti patří management třídy. Všechny informantky se konkrétně shodly na administrativě – třídní knihy, katalogové listy, třídní výkazy, dále zmínily komunikaci s rodiči. Informantka č. 1 zmiňuje: „*Zpětné vazby se mi bohužel moc nedostávají. Naučit komunikovat rodiče online je také velmi náročné. Nejsou k tomu moc přístupní.*“ Informantka č. 3 si klade otázky jako „*Mohu se na tohle zeptat? Jak působit, aby mi rodiče věřili?*“ Informantky zmínily, že tyto pocity a nejistoty odkládají stranou.

Informantka č. 1: „*Ve finále to není zase tak náročné, ale pokud se vše sejde v jednu dobu, je to náročné časově zorganizovat.*“

Informantka č. 2: „*Učitelství je velmi náročná profese, pokud to dělá člověk, kterého to baví a naplňuje, spíše se zaměřuje na ty pozitivní pocity.*“

Informantka č. 3: „*Práce mě naplňuje a motivuje. Děti mě stále vedou dál. Každé dítě je pro mě určitá výzva.*“

Kategorie č.2 – Podpora profesního rozvoje

Začínající učitel se v adaptačním období setkává s mnoho nástrahami, které je třeba již od prvního dne v učitelské profesi zvládat. Podpora profesního rozvoje napomáhá k lepší adaptaci ve své nové roli učitele. V této kategorii bylo zjišťováno, jakým způsobem informantky rozvíjí své profesní kompetence, zda jsou na školách realizovány formy a metody podpory profesního rozvoje a jaký mají dopad na profesní růst samotných informantek a jejich kvalitu výuky.

Aktuální formy a metody profesního rozvoje

Z rozhovorů bylo patrné, že vedení školy v oblasti podpory profesního rozvoje je velmi nápomocné. Všechny informantky mají k sobě přiděleného uvádějícího učitele.

Informantka č. 1: *„Byla mi přidělena uvádějící paní učitelka, která vede paralelní ročník, o to je to jednodušší. Vedeme spolu 4. třídu. Řešíme stejné problémy, je mi kdykoliv k dispozici. Vzájemně si pomáháme.“*

Informantka č. 2: *„Uvádějící učitel je zde to hlavní, je mou největší oporou. S uvádějící učitelkou jsem komunikovala hned v přípravném týdnu a nejvíce v měsíci září. Poučila mě, jak probíhá první den školy, stužkování, jak konzultovat s rodiči, jak to na naší škole chodí. Komunikujeme spolu každý den a několikrát i za mnou přijde a zeptá se, zda je vše v pořádku.“*

Informantka č. 3: *„Vím, že se mohu obrátit na svého uvádějícího učitele. Pravidelně se scházíme na konzultace. Pokud cítím potřebu se na něco zeptat, vím, za kým můžu přijít. Její náplní práce jsou společné konzultace nad tím, co mě trápí a vzájemné hospitace.“*

Mezi ostatní možnosti podpory profesního rozvoje informantky zařadily hospitace. Informantka č. 1: *„My jako pedagogové máme povinnou jednu hospitaci za jedno pololetí. Volbu třídy a daného učitele musíme vždy odůvodnit. Já většinou jdu na hospitaci, abych se inspirovala v oblasti kázně a fungování v hodině.“*

Informantka č. 2: *„Docházela mi do hodin speciální pedagožka, či pan ředitel na hospitaci v hudební výchově. Vedení se zajímá. Já jsem ještě na hospitaci nebyla, jelikož máme velmi podobné rozvrhy a učím všechny předměty.“*

Informantka č. 3: *„Uvádějící učitel se chodí dívat ke mně do hodin, zároveň já se chodím dívat k němu. Jeho „oko kamery“ je velmi důležité, vidí věci, které já od tabule nevidím. Zpětná konkrétní vazba od uvádějícího učitele je velmi nápomocná.“*

Na denním pořádku také probíhá poskytování materiálů a pomůcek, setkávání se v rámci metodického sdružení a u informantky č. 3 také párová výuka: *„Párová výuka je realizována každý pátek dle rozvrhu. Na škole probíhá ve všech ročnících. U mě konkrétně v předmětech jako je český jazyk a v matematika se zkušenější paní učitelkou, která má paralelní třídu. Naše domluva vždy probíhá den předem. Zkonzultujeme naše role ve výuce – co se ode mě očekává, a také téma ve výuce. Pokud je učivo, které je potřeba více procvičit, dělíme si třídy. V početných třídách je tohle super řešení. Děláme každá totéž, a zároveň jsme dětem blíže. Vše se dělá podle potřeby.“*

Z uvedených odpovědí informantek je patrné, že aktivně rozvíjí své profesní kompetence. Nejčastější způsob k nabytí profesních kompetencí samostatně je prostřednictvím webinářů, kurzů, školení, které jsou na školách všech informantek nabízeny a financovány

ze strany vedení školy. Ovšem ne vždy realizace dalšího vzdělávání přináší své klady: *„Webinář, který jsem absolvovala, byl pro mě nudný. Nebavil mě a řešily se tam problémy, které jsem aktuálně nepotřebovala řešit. U dvouhodinového sezení u počítače jsem se bohužel dozvěděla minimum věcí.“*

Profesní rozvoj

Při realizaci profesního rozvoje musíme počítat s časovou náročností. Všechny informantky jako hlavní negativum profesního rozvoje zvolily aspekt, že zahrnuje i volný čas. V plusech spatřují oporu mezi kolegy a samotný nejenom profesní, ale i osobnostní růst: *„Oceňuji, že nás škola podporuje v profesním rozvoji, jeho největším plusem je zajištění kvality školy. Pracujeme na sobě a snažíme se být obstojnými učiteli. Rostu nejen profesně, ale i osobnostně. Vidím, že má práce má smysl.“*

Aktuální realizované formy a metody profesního rozvoje u začínajících učitelů tedy napomáhají i v osobnostních kvalitách.

Informantka č. 1: *„Určitě mi daná forma podpory pomohla vybudovat si zdravé sebevědomí. Přece jen když začínající učitel nastupuje do práce, neví, co ho čeká. Neví, do čeho jde. Nastávají situace, při kterých jsem hned nevěděla, jak je řešit. Rada kolegyně mě posune mnohem dál.“*

Informantka č. 2: *„Nejvíce jsem inspirována tím, jaká je moje uvádějící učitelka osobnost a kolik má zkušeností ve výuce. Velmi se mi líbí její klid. Zachovává chladnou hlavu i v krizových situacích, což bylo ze začátku pro mě opravdu těžké. Čerpám od ní osobní kvality jako je klid a trpělivost.“*

Informantka č. 3: *„Já jako začínající učitel si nejvíce odnáším z přímého pozorování mých zkušenějších kolegyň (uvádějící učitel a párový učitel). A to pozitivní a negativní. Utvářím si tak své učitelské já, jakým směrem bych chtěla postupovat a kde je mé místo.“*

Kvalita výchovně vzdělávacího procesu

Co se týká kvality výchovně vzdělávacího procesu, tak všechny informantky se shodují na tom, že podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů se v kvalitě výuky odráží. Podpora má velký vliv na vystupování před žáky. Ovlivňuje zdravé sebevědomí a jistotu.

Informantka č. 1: *„Zdravé sebevědomí je určitě velmi důležité. Už se více orientuji na žáky než na sebe.“* Informantka č. 3 uvedla totéž: *„už se tolik nezabývám sebou, ale plně se soustředím na žáky.“*

Informantka č. 2: *„S uvádějíci učitelkou naštěstí vím, jak výuku uchopit a dětem poskytnout kvalitní vzdělání. Dětem mohu předávat informace, které potřebují v první třídě a které pečlivě konzultuji. Orientuji se v tom, co dítě v první třídě měsíc po měsíci potřebuje. A mně se tedy lépe připravují materiály a náměty do výuky.“*

Informantka č. 3 také zmínila zajímavý poznatek: *„Pomoc od uvádějíciho učitele mě posouvá ve velké míře. Náležitě eliminuji své chyby a také se některým chybám rovnou vyhnu.“*

Připravenost informantek č. 1 a č. 2 na výuku z počátku prvních měsíců při vstupu do učitelské profese také zahrnoval i čas po práci. S postupem času a získáváním zkušeností z praxe informantky zmínily, že již ví, jak na to a stíhají své přípravy realizovat v práci.

Informantka č. 1: *„V rámci vyučování mě napadají další podněty, jak bych mohla pokračovat s dětmi další den. Zapisuji si je pečlivě po vyučování v nepřímé práci.“*

Informantka č. 2: *„Na začátku jsem nad vším velmi přemýšlela a tvořila jsem i doma. V současné době záleží na dnu. Domov je místo pro odpočinek a relax, kam práce nepatří. Když nemám nic nachystaného, vždy přijíždím ráno do práce dřív a v tuto dobu si vše nachystám.“*

Oproti tomu informantka č. 3 popisuje, že jsou dny, kdy dorazí domů z práce a ve svém volném čase se připravuje na další dny: *„Chci dětem předat to nejlepší a je třeba, abych jako začínající učitel tomu holt věnovala více času než ostatní zkušenější učitelé, kteří toto období již mají za sebou.“*

Jedním z procesů, který pomáhá se ohlédnout za kvalitou výchovně vzdělávacího procesu je (sebe)reflexe. I zde bychom mohly říct, že se informantky shodují a v rámci svého profesního růstu ji zahrnují. Mnohdy přichází spontánně. V případě dnů, kdy se nemusí vše povést, učitel přemýšlí, co by mohl udělat jinak, aby se situace neopakovala. Probíhá také plánovaně a pravidelně.

Informantka č. 2: *„O sebereflexi se snažím každý pátek, píšu rodičům report, co jsme celý týden dělali a co nás čeká ten příští. Během psaní reportu se snažím o sebehodnocení. Každé pondělí se také scházím s uvádějíci učitelkou, se kterou konzultuji mé působení během výuky.“*

Informantka č. 3: „*Sebereflexi provádím opakovaně, zapisuji si své poznatky do svého profesního portfolia. Reflexi také provádím s mou uvádějíci učitelkou v pravidelných konzultacích v rámci nepřímé činnosti, pokud cítím potřebu.*“

Kategorie č. 3 – Sociální klima učitelského sboru

Sociální klima učitelského sboru ukazuje kvalitu profesních vztahů. Stává se zásadním faktorem pro zjištění kvality a efektivitu práce ve škole. V této kategorii bylo zjišťováno, zda začínající učitelé jsou obklopeni spolupracujícím učitelským sborem a považují toto prostředí za příznivé.

Bezpečné klima

Pro pozitivně nastavené klima učitelského sboru je také potřebné vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém se všichni učitelé cítí dobře. Informantky se podělily o své prvotní pocity při začlenění do učitelského sboru.

Informantka č. 1: „*Začalo to fungovat samo o sobě, asi je to tím, že se snažím vystupovat mile. To, co jsem ostatním dávala, tak se mi vracelo.*“

Informantka č. 3: „*Nejprve jsem začala komunikovat s mou uvádějíci učitelkou, přes kterou jsem se začala bavit i s ostatními kolegy hlavně na 1. stupni. Myslím si, že jsem do učitelského sboru zapadla velmi rychle.*“

Informantka č. 2 sdílela, že je těžké se začlenit do zaběhnutého kolektivu učitelů, který společně spolupracuje přes desítky let: „*Vplula jsem do učitelského sboru, myslím si, že docela dobře. Snažím se. Ostatní kolegové jsou ke mně vstřícní, ale stále cítím, že nejsem členkou jejich kolektivu. Mám stále pocit, že jsem ten nováček, který nezná jejich způsoby. Ale možná to je jen osobní pocit. Snažím se přicházet i s novými podněty... Myslím si, že kolegové ocenili, že jsem přišla s něčím novým. Snažím se zapadnout tímto způsobem. Spolupráce v týmu probíhá, když ji iniciuji já.*“

Aby na školách panovalo bezpečné klima, podílet by se na něm měli všichni pedagogičtí pracovníci. Informantky se shodly, že jejich prostředí je příznivé a podílejí se na něm kolegové i samy informantky. Tvoření skupinek vnímají jako přirozenou věc a vytváření bezpečného klima probíhá především na 1. stupni. Prolínání mezi prvním a druhým stupněm neprobíhá, pokud se nejedná o velké porady celé školy.

Informantka č. 1: „*Vždy se najde někdo, kdo spolupracuje méně než ostatní. Ale nikdo se tam neprojevuje, že by vyčníval z kolektivu, přestože je mezi námi velký věkový rozdíl. V rámci prvního stupně jsme aktivní všichni.*“

Informantka č. 2 dodává: „*Myslím si, že cíl a tu cestu máme všichni společnou. V pedagogickém sboru jsou různé skupinky, což je přirozené. S některými pedagogy mám bližší vztah a mají vizi učitelství stejnou či podobnou, jako mám já. Scházíme se a komunikujeme.*“

Informantka č. 3 zmínila, že kolem sebe má kolegy, se kterými spolupracuje. Zároveň v současné době vnímá, že učitelská profese má velkou výhodu ve využití portálů, kde se může inspirovat a sbírat náměty do výuky. Zmínila, že spolupráce již není tolik potřeba jako dřív a dokázala by pracovat i bez kolegů. Je to individuální a záleží na učiteli, zda cítí potřebu se poradit: „*Hodnotím s nimi své náměty a navzájem se inspirujeme a ovlivňujeme se.*“

Kolegiální sdílení

Jaká podpora se učitelům dostává od vedení školy, může také ovlivnit pozitivním způsobem klima učitelského sboru. Všechny informantky před nástupem do praxe se zamýšlely, zda při vstupu do učitelské profese bude brán ohled na spolupráci v týmu. Kolegiální sdílení vnímají jako důležitý faktor ovlivňující jejich profesní rozvoj, a také si uvědomují, že napomáhá školní komunitě růst. Domnívají se, že jejich prostředí je příznivé pro otevřenou komunikaci.

Informantka č. 1: „*Vzpomínám, zda nastal nějaký velký problém. Nastal. Vyřešil se hned, jelikož jsme si ho řekli narovinu. My víme, kdo ve sborovně sedí a jací jsme. Dokážeme i tolerovat, když se někomu něco nepovede, nebo něco udělá špatně. Jsme schopni i nahlížet na situaci z pohledu někoho jiného.*“

Informantka č. 2: „*V případě řešení problému každý řekne svůj pohled a společně se najde dané řešení. Učitelé nemají strach se vyjádřit k dané situaci a většinou se rozvine debata. Závěrem je shrnutí vedoucího prvního stupně (má uvádějící učitelka) a my odsouhlasíme, zda to tak může být.*“

Informantka č. 3: „*Nejčastěji komunikujeme v metodických orgánech. V rámci prvního stupně se setkáváme 1x za měsíc. Mí kolegové jsou aktivní. Na všem se domlouváme spolu, diskutujeme a rozhodujeme se tak, ať je to každému příjemné.*“

Všechny informantky nám sdělily, že kolegiální sdílení je realizováno především na 1. stupni ZŠ v rámci metodických sdružení. Probíhá pravidelně. Pokud kdokoliv z učitelů cítí

potřebu se k něčemu vyjádřit, má možnost. V případě nesouhlasu o řešení diskutují otevřeně a konstruktivně se snaží najít společné řešení v podobě kompromisu.

Kolegiální sdílení má ve školním prostředí své zasloužené místo. Informantky jsou kolegiálním sdílením obohaceny o nápady. Získávají nové informace a zkušenosti z praxe.

Informantka č. 2: *„Jsou zde paní učitelky, které učí 20 - 30 let. Když mi říkají své zkušenosti, to je opravdu k nezaplacení. Velmi mě to inspiruje.“*

Informantka č. 3: *„Obohatilo mě hlavně z psychologického hlediska. Utvrdilo mě v tom, že i práce může být zábava a na nic člověk není sám. Myslím si, že kolegiální sdílení urychluje profesní rozvoj a ovlivňuje, jak se člověk cítí v práci.“*

Informantka č. 1: *Tím, že si dokážeme vzájemně pomoci a podpořit se. Už jen to, jak mě přijali a vše mi ukázali, vysvětlili. Nesmírně si toho vážím.“*

8.7 Analýza dokumentů

Zda na daných školách probíhá podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů se můžeme dozvědět z dokumentace školy. Za klíčové dokumenty jsou považovány školní vzdělávací program, autoevaluační zpráva, záznam z pedagogické rady školy.

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání je kurikulární dokument, který musí být v souladu s obecně závazným rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV). Školní vzdělávací program je vytvářen pedagogickými pracovníky a po schválení je veřejně vydáván ředitelem příslušné školy. Struktura školního vzdělávacího programu obsahuje identifikační údaje školy, charakteristiku školy, charakteristiku ŠVP, učební plán, učební osnovy, hodnocení žáků a autoevaluaci školy. Tato struktura se svým obsahem napříč školám se může lišit, záleží na podmínkách, které dané školy mají. Každá škola se odlišuje lokalitou, velikostí, vybavením, složením pedagogického sboru, a dále mohou být odlišné výchovné a vzdělávací strategie, hodnocení žáků, vize a hodnoty školy apod. ŠVP je dokument, od něhož se odvíjí veškerá činnost školy. Je to materiál, který pomáhá škole definovat, realizovat a vyhodnocovat svoji vizi, své směřování školy. Vytváření ŠVP získalo značnou míru autonomie, ve které je zapotřebí aktivní přístup učitelů. Není uzavřeným dokumentem a lze v něm provádět změny, které vychází na popud ze systematické autoevaluace školy.

Autoevaluační zpráva

Pedagogická autoevaluace je systematický proces, při kterém se shromažďují, třídí, analyzují a vyhodnocují údaje za uplynulé období za účelem zvyšování kvality a efektivity výchovně vzdělávacího procesu. Má obrovský význam pro školní praxi a může být jedním z nástrojů pro hodnocení škol, na kterém se podílí učitelský sbor v souladu s pozitivním klimatem školy. V RVP je autoevaluace školy popsána jako zpětná vazba konkrétní školy využitá k nápravě ŠVP a jako východisko pro další práci. O konkrétní podobě autoevaluace (cíle, kritéria, časové rozvržení) se dočteme v povinné části ŠVP. Je zapotřebí, aby učitelský sbor společně s vedením školy konzultovaly o náplni autoevaluace a dále o tom, co je více a méně důležité. Algoritmus procesu evaluace probíhá v následujících krocích. Škola si nejprve stanoví cíl, vhodné metody a sesbírá relevantní informace. Tyto informace následně vyhodnocuje a interpretuje do autoevaluační zprávy, včetně dalších kroků pro budoucí vývoj školy. Dále přijímá inovace a změny, probíhá reflexe předchozích postupů.

Autoevaluační zpráva je dokument, jehož struktura není v České republice legislativně vymezena. Váže se na uběhlé události a vyhodnocuje, co a s jakými výsledky se ve škole odehrálo vzhledem k vytýčeným cílům a vizi školy. Dokument odpovídá na otázku „Jak naše škola na tom právě je?“, zároveň je „startovací čarou“ v realizaci dalších potřebných kroků ohledně směřování školy vyplývající z autoevaluační zprávy. Obsahuje stručné představení jednotlivých fází procesu, shrnutí a doporučení k odstranění nedostatků, naopak k posílení zjištěných předností. Škola si opět určuje, kdy bude v daných oblastech realizována další evaluace ke zjištění posunu v kvalitě. Dokument se stává nemalým přínosem, díky němuž školní komunita velice dobře sleduje svůj vlastní vývoj a je schopna reflexe své práce.

Záznam z pedagogické rady školy

Pedagogická rada je poradní orgán, kterého se zúčastní všichni pedagogičtí pracovníci školy, tedy celý pedagogický tým je pohromadě. Ředitel využívá tuto chvíli ke společné diskusi ohledně dění ve škole. V záznamu z pedagogické rady školy jsou zapsány náležitosti jako datum, místo, hodina konání, program, závěry k řešeným oblastem. Oblasti řešené na pedagogické radě se vždy pojí k aktuálním potřebám školy, nezapomíná se také na vymezení požadavků a možností v rámci podpory profesního rozvoje v podobě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

9 Závěry a diskuse výzkumného šetření

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ.

Pro první fázi výzkumu jsme zvolili kvantitativní šetření. Pro sběr dat jsme vybrali metodu dotazníkového šetření přes platformu Google Forms, kterého se zúčastnili prezenční studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dotazník byl zaměřen na podmínky praxe a potřeby začínajících učitelů 1. stupně ZŠ. Distribuce dotazníku byla prováděna za pomoci sociální sítě Facebook sdružující třídní skupiny studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Obdrželi jsme 81 vyplněných dotazníků, které jsme následně zpracovali.

Prezenční studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsme dotazovali, jelikož jsme chtěli zjistit, zda jsou obeznámeni s podporou profesního rozvoje u začínajících učitelů. Dále nás zajímalo, v jaké formě a ve kterých oblastech by si ji přáli při vstupu do profese realizovat. Přece jen mezi studenty programu Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a již kvalifikovanými začínajícími učiteli v praxi není velký věkový rozdíl a v rámci posouzení pojetí profesního rozvoje nás zajímalo, zda již o svém budoucím profesním rozvoji přemýšlí, zda mají o něj zájem a jaké mají očekávání a představy.

Otázky č. 1 – č. 4 dotazníku sloužily k bližšímu poznání respondentů. Bylo zjištěno, že dotazníkového šetření se zúčastnilo 80 žen (99 %) a jeden muž (1 %). Toto zjištění není nijak překvapivé, odpovídá fenoménu feminizace v učitelské profesi. V druhé položce jsme se dotazovali respondentů na název univerzity, kde studují obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Největší skupinu obsáhli studenti z Univerzity Palackého v Olomouci, a to v počtu 56 respondentů (69 %). Dále se dotazníkového šetření zúčastnilo deset respondentů (12 %) z Masarykovy univerzity, šest respondentů (8 %) z Dolnoslezské vysoké školy, pět respondentů (6 %) z Ostravské univerzity a čtyři respondenti (5 %) z Univerzity Karlovy. Třetí položka dotazníku směřovala na ročník studia. Zajímalo nás, jak vzhledem k ročníkům se utváří pojetí profesního rozvoje. Nejmenší zastoupení mají studenti 1. ročníku s celkovým počtem tři respondenti (4 %) a 2. ročníku s celkovým počtem čtyři respondenti (5 %). Dále se zúčastnilo třináct respondentů (16 %) ze 3. ročníku. Dalších dvacet osm respondentů (34 %) studuje 5. ročník. A dominují studenti ze 4. ročníku v celkovém počtu 33 respondentů (41 %). V poslední čtvrté položce určené k bližšímu poznání respondentů jsme se dotazovali na rok narození. Uvedené roky narození odpovídají běžnému věku studentů na vysokých školách, a to v zastoupení 27 respondentů (34 %) narozených v roce 1999, 24 respondentů (30 %)

narozených v roce 1998, 16 respondentů (20 %) narozených v roce 2000 a 4 respondenti (5 %) narozených v roce 2001. Objevila se i četnost nižších ročníků, a to konkrétně dva respondenti (3 %) narozených v roce 1997 a jeden respondent od dále uvedených roků narození 1996, 1992, 1991, 1990, 1984, 1982, 1979, 1973.

Dílejšími cíli dotazníkového šetření bylo popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů, posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. Na základě hlavního cíle a dílčích cílů byly stanoveny výzkumné otázky, pomocí nichž jsme díky zachyceným odpovědím respondentů hledali odpověď na stanovené cíle.

Výzkumná otázka č. 1: V jaké míře projevují studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí?

Zajímalo nás, zda studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ chtějí po dokončení studia pokračovat v učitelské profesi. Všichni respondenti mají zájem vykonávat profesi učitele primární školy, ovšem šest respondentů (7 %) uvedlo, že má v plánu vykonávat profesi po pauze z určitých neoznámených důvodů. Zároveň jsme se dotazovali na úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Nejčtenější volbou na stupnici známek 1 - 5 byla zvolena známka 3, tedy studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ohodnotili svou úroveň připravenosti v rámci pregraduálního vzdělávání průměrně.

Ze zjištěných dat můžeme usuzovat, že studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ se potřebují nadále rozvíjet v procesu stávání se učitelem. Těší nás, že v současné a blízké době nebude o učitele 1. stupně nouze, jelikož 75 respondentů (93 %) má zájem vykonávat profesi učitele primární školy hned po ukončení studia. Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ve velké míře projevují aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí, a to v 99 % (80 respondentů z celkového počtu 81).

Výsledek získaný vyhodnocením výzkumné otázky potvrzujeme předpokladem, že **studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ chtějí rozvíjet své profesní kompetence.**

Výzkumná otázka č. 2: V jakých oblastech projevují studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ zájem se zdokonalovat?

Na tuto položku odpovědělo všech 81 respondentů. Požadovali jsme, aby respondenti označili nejvíce tři pro ně nejdůležitější položky, které se vztahují k oblastem, ve kterých

se studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ mají zájem zdokonalovat. Výběr tří položek jsme požadovali, aby respondenti nebyli svázáni jednou položkou, o které nemusejí být jednoznačně sami přesvědčeni či zbytečně nedocházelo ke zkreslení dat.

Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ nejvíce projevují zájem se zdokonalit ve své budoucí učitelské profesi především v řešení kázeňských problémů a nepříznivých situací, ve vedení školní dokumentace a v neposlední řadě v komunikaci s rodiči. Zároveň potvrzujícím zjištěním je položka dodržení časové dotace samotné výuky a zvládnutí příprav na výuku, která získala druhý nejmenší počet hlasů. Současně položka reflexe své práce získala nejmenší počet hlasů a obě položky tímto dokazují znalost v daných oblastech, jelikož jsou řádně probírány v rámci pregraduálního vzdělávání oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Výsledek získaný vyhodnocením výzkumné otázky potvrzujeme předpokladem, že **studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ by se nejvíce chtěli zdokonalit ve zvládnutí managementu třídy.**

Výzkumná otázka č. 3: Jsou studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ obeznámeni s aktuálními formami a metodami kolegiální spolupráce podporující profesní rozvoj začínajících učitelů?

Na tuto položku odpovědělo všech 81 respondentů. Četnost odpovědí nedominovala jednoznačnou odpovědí. Odpovědi respondentů v tomto případě byly velmi zajímavým zjištěním, jelikož nejvíce 39 respondentů (48 %) označilo, že spíše nejsou obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce podporující profesní rozvoj začínajících učitelů. Vzápětí druhou nejčtenější odpovědí byl rozdílný názor, že 34 respondentů (42 %) spíše jsou obeznámeni s formami a metodami kolegiální spolupráce podporující profesní rozvoj začínajících učitelů. Nejčtenější formy a metody, jejichž obsah byl respondentům blízký, byly sdílení s uvádějícím učitelem, poskytování materiálů a pomůcek, kurzy a webináře, vzájemné hospitace. Na základě získaných dat můžeme říct, že daná problematika se dostává do popředí, ovšem spíše není natolik rozšířena mezi dotazovanými studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ.

Zajímalo nás, zda se studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ setkali s těmito formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy. Bylo zjištěno, že 53 respondentů (63 %) se nesetkalo s formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy. Ovšem 28 respondentů (35 %) se s formami profesního rozvoje v průběhu studia v rámci teoretické či praktické přípravy setkalo. Tito respondenti na doplňující

otázku, kde se s tímto procesem setkali, nejčastěji odpověděli: „*Pouze teoreticky v hodinách pedagogiky a dalších oborových didaktik.*“, „*V rámci pedagogické praxe. Byla zde možnost komunikovat s učitelem, jak budu postupovat. Dostávala jsem zpětnou vazbu na odučenou hodinu.*“

Výsledek získaný vyhodnocením výzkumné otázky potvrzujeme předpokladem, že **většina studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ není obeznámena s možnostmi podpory profesního rozvoje.** V našem dotazníkovém šetření to je konkrétně 39 (48 %) respondentů.

Výzkumná otázka č. 4: Které formy a metody cílené podpory profesního rozvoje studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ preferují při vstupu do zaměstnání?

Na tuto položku odpovědělo všech 81 respondentů. Požadovali jsme, aby respondenti označili nejvíce tři pro ně nejdůležitější položky, které se vztahují k preferovaným formám a metodám cílené podpory profesního rozvoje při vstupu do zaměstnání. Výběr tří položek jsme požadovali, aby respondenti nebyli svázáni jednou položkou, o které nemusejí být jednoznačně sami přesvědčeni či zbytečně nedocházelo ke zkreslení dat.

Z četnosti odpovědí jsou preferovány všechny nabízené složky, ovšem ze zjištěného můžeme zhodnotit, že 76 (20 %) studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ by při vstupu do zaměstnání **nejvíce preferovali sdílení s uvádějícím učitelem. A dále v hojném počtu respondenti zvolili poskytování materiálů a pomůcek, vzájemné hospitace a párovou výuku.**

Zaměřili jsme se taktéž na kolegiální sdílení, jelikož zmíněné formy a metody cílené podpory profesního rozvoje mohou efektivně probíhat pouze v rámci spolupráce. Příjemným zjištěním se stává skutečnost, že 64 % studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ ohodnotilo na škále 1 - 5 důležitost kolegiálního sdílení známkou 1. A dále (25 %) ohodnotilo na škále 1 - 5 důležitost kolegiálního sdílení známkou 2.

Dále jsme se dotazovali, zda studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ budou usilovat o příznivé klima učitelského sboru prostřednictvím otevřené komunikace, konstruktivního řešení problémů a vzájemné podpory mezi kolegyněmi a kolegy. Ze zjištěného můžeme zhodnotit, že studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ v 79 % budou usilovat o příznivé klima učitelského sboru.

Výsledky potvrzují, že budoucí začínající učitelé mají zájem o jejich další profesní rozvoj ve spolupráci s kolegy. Výzkumnou otázku tedy potvrzujeme předpokladem, že **studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ považují za určující sdílení v učitelském sboru**. Tato skutečnost nás velmi těší, neboť si myslíme, že budování příznivých vztahů mezi učiteli ovlivňuje celkové fungování a setrvání v učitelské profesi.

Pro druhou fázi výzkumu jsme zvolili kvalitativní šetření. Uskutečnili jsme polostrukturované rozhovory se třemi začínajícími učiteli, jejichž délka praxe trvá prvním rokem. Působí na odlišných základních školách, z čehož dvě informantky pochází z Moravskoslezského kraje, zbylá jedna z kraje Olomouckého. Z výsledků vyplývajících z kvantitativního výzkumu a stanovených cílů práce jsme si stanovili výzkumné otázky a samotné otázky pro rozhovor. K uskutečněným rozhovorům jsme provedli analýzu dokumentů vypracovávaných ve školách, ve kterých se dokládá realizovaná podpora profesního rozvoje. Prostřednictvím těchto dvou využitých metod jsme získali autentické odpovědi, které nám umožnily získat ucelený pohled na danou problematiku, které byla v naší práci věnována náležitá pozornost.

Dílčím cílem našeho výzkumného šetření bylo popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů na vybrané ZŠ. Bylo zjištěno, že podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů probíhá u všech dotazovaných, a to primárně ve formě uvádějícího učitele. Uvádějící učitelé vedou paralelní ročníky a zastávají roli konzultanta. Probírají vše, v čem začínající učitelé cítí potřebu se zeptat v rámci pravidelných konzultací či neformálních setkáních v běžném chodu školy. Začínající učitelé mají také možnost vzájemných hospitací. V případě pozorování zmínili, že hospitační činnost je velmi inspirativní především v oblastech, ve kterých si začínající učitelé ještě nejsou jisti. V případě, kdy jsou pozorováni, je „oko kamery“ od hospitujícího velmi důležité v celkové reflexi konkrétnímu začínajícímu učiteli a jeho vyučovací hodině. U jednoho ze začínajících učitelů probíhá párová výuka realizována pravidelně každý pátek dle rozvrhu v předmětu český jazyk a matematika. Příprava vždy probíhá den předem. Začínající učitel s párovým učitelem zkonzultuje své role během výuky, včetně jejího obsahu. V případě potřeby, například při předávání obtížnějšího učiva žákům, probíhá paralelní párová výuka, během které jsou třídy rozdělené. Podpora začínajícím učitelům se dostává i v rámci setkávání metodického sdružení 1. stupně, kdy skupina učitelů podniká další kroky k prospěchu školy a začínající učitel postupně nabývá dalších profesních kompetencí. Dále na denním pořádku probíhá poskytování materiálů

a pomůcek. Pokud se začínající učitelé chtějí rozvíjet samostatně, jsou jim k dispozici nabízené webináře a kurzy financované ze strany vedení školy.

Pokud bychom měli srovnat výsledky z dotazníkového šetření a realizovaných rozhovorů, výsledky na sebe navazují. Studenti oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ by nejvíce při vstupu do profese preferovali sdílení s uvádějícím učitelem a dále by v hojném počtu uvítali vzájemné hospitace, párovou výuku a poskytování materiálů a pomůcek mezi kolegy. Tato shoda dokazuje, že tyto formy podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů jsou chtěné a efektivně pomáhají při profesním startu.

Dílčím cílem bylo posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů. Studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jsme se již zabývali v kvantitativním výzkumu. U začínajících učitelů nás zajímalo, jakým způsobem podpora profesního rozvoje ovlivňuje jejich profesní růst a zda se také odráží v kvalitě výchovně vzdělávacího procesu. Bylo zjištěno, že se dotazovaní začínající učitelé aktivně podílí na svém profesním rozvoji a mají o něj zřetelný zájem. Jsou přesvědčeni, že profesní učení zrychluje a zpříjemňuje adaptaci ve své nové roli. Pokud by měli srovnat svou představu o učitelské profesi před nástupem a po nástupu do praxe, zmínili, že se odlišuje. Strasti již vidí v jiných oblastech než před nástupem do praxe, a to především v managementu třídy, konkrétně v administrativě, řešení kázeňských problémů a komunikace s rodiči. Nejen s těmito nástrahami hledají řešení vzniklých situací v souladu s formami podpory profesního rozvoje. Začínající učitelé vědomě rozvíjí své profesní kompetence, které se současně prolínají s rozvojem kompetencí osobnostních. Přestože profesní rozvoj zahrnuje časovou náročnost, nese viditelné změny. Začínající učitelé si postupně utváří pozitivní sebepojetí a jejich práce jim dává smysl. Uvádí, že se tak mohou plně soustředit a orientovat na žáky a již nejsou sami sobě tzv. problémem. Také s pomocí uvádějího učitele a spolupracujícího učitelského sboru náležitě eliminují své chyby, dokonce některým chybám se rovnou vyhýbají. Poukazují i na důležitost bezpečného klimatu učitelského sboru. Začínající učitelé měli to štěstí a byli svými kolegy přijati velice kladně. Požadavek na příznivou spolupráci v týmu brali v úvahu všechny informantky již před nástupem do zaměstnání, jelikož si myslí, že kolegiální sdílení napomáhá školní komunitě růst. Kolegiální sdílení primárně probíhá pravidelně napříč 1. stupněm ZŠ v rámci metodických sdružení. Podotkli, že v pedagogickém sboru přirozeně vznikají různorodé skupinky, ovšem cestu a směřování k cíli vize školy mají všichni společnou. V případě nesouhlasu mají možnost se vyjádřit a vzniklá nedorozumění se řeší otevřenou komunikací a konstruktivně. Nejlépe funguje, když učitelé naleznou společné řešení v podobě

kompromisu. V rámci spolupráce a předávání zkušeností s kolegy si jsou více jisti v každodenním fungování ve škole, rovněž si stojí za svými úkony. Tyto výpovědi informantek korespondují s mezinárodním šetřením o klimatu učitelského sboru podporující bezpečné a respektující prostředí ve škole, TALIS 2018, jehož analýzy hovoří o tom, že možnost se aktivně podílet a rozhodovat o směřování školy kladně ovlivňuje celkovou spokojenost učitelů. Zvyšuje jejich motivaci spolupracovat a navzájem si důvěřovat.

Realizace podpory profesní rozvoje začínajících učitelů se taktéž patřičně odráží v kvalitě výchovně vzdělávacího procesu a přípravě na něj. Vlivně se zrcadlí ve vystupování začínajícího učitele před žáky. Můžeme zhodnotit, že začínající učitelé ví, jak uchopit výuku a poskytnout dětem kvalitní vzdělání. Jedním ze způsobů, jak se ohlíží za zmíněnou kvalitou je proces (sebe)reflexe, který se snaží provádět pravidelně. V mnoha případech s přibývajícím zkušenostmi již přichází spontánně. Začínající učitelé například píšou reporty rodičům, vedou si svá profesní portfolia či pravidelně konzultují se svými uvádějícími učiteli. Souhlasí, že práce na svém profesním rozvoji se odráží i v procesu učení žáka, o to více mají začínající učitelé aktivní zájem o další seberozvoj.

Dalším dílčím cílem bylo navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. Z uvedených odpovědí bychom chtěli vyzdvihnout formy, které jsou realizovány u našich informantek. Všechny informantky působí na daných ZŠ, kde forma cílené podpory profesního rozvoje probíhá aspoň jedním z ověřených způsobů. Proto mezi aktuální žádoucí formy navrhuje poskytnutí uvádějícího učitele, vzájemné hospitace a párovou výuku jako jeden z významných nástrojů pro podporu profesního rozvoje jednotlivce a samozřejmě pak celé školy. Z rozhovorů bylo patrné, že vedení školy v této oblasti je velmi nápomocné. Začínající učitelé mají již od počátku pocit sounáležitosti v učitelské komunitě, přesto realizace probíhá neformálně. Podpora profesního rozvoje začínajících učitelů na školách probíhá pouze tehdy, když ji iniciuje vedení školy. To můžeme usoudit i z proběhlé analýzy dokumentů dostupných ve školách. Nezapomenutelná role vedení také určuje, jakým způsobem bude dokládat podporu profesního rozvoje. Na daných základních školách důkazy o realizované podpoře profesního rozvoje buď neexistovaly, nebo se objevily v následujících klíčových dokumentech. Jedná se o kurikulární dokument školní vzdělávací program, který je v souladu s rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, dále autoevaluační zpráva, záznamy z pedagogických rad a různých setkávání a v neposlední řadě profesní portfolio učitele, které si začínající učitel intuitivně vede sám. Stává se tak nejhodnotnějším materiálem

formulovaným naším hlavním aktérem. Obsahuje konkrétní příklady forem kolegiální spolupráce, kterými mohou být zápisky z hodin, zápisky z hospitací, sebehodnocení apod.

Hlavním cílem bylo prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Domníváme se, že stanovený hlavní cíl byl prostřednictvím dílčích cílů řádně naplněn a také výzkumné otázky, které jsme si na začátku našeho výzkumného šetření stanovili, byly prozkoumány a řádně zodpovězeny. Závěrem bychom chtěli říci, že bohatá získaná data z kvantitativního i kvalitativního výzkumu pro nás byla zajímavá a přínosná do naší budoucí pedagogické praxe. Ze získaných dat jsme zjistili, jak je vnímána učitelská profese z pohledu studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů na 1. stupni ZŠ. Dozvěděli jsme se, zda mají zájem o aktivní rozvoj svých profesních kompetencí, jaké formy podpory profesního rozvoje vítají a jak ovlivňují jejich profesní růst, sociální klima školního prostředí a kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.

ZÁVĚR

Tématem této diplomové práce byla podpora profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Stanovili jsme si hlavní cíl, a tím je prozkoumat příležitosti pro realizaci profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Dílčími cíli pak bylo popsat formy cílené podpory profesního rozvoje v praxi začínajících učitelů, posoudit pojetí profesního rozvoje studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajících učitelů, navrhnout formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů.

Práce byla rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část jsme rozdělili do pěti kapitol. Byly zaměřeny na důležité vnější a vnitřní faktory ovlivňující začínajícího učitele, jeho potřeby, podmínky pro realizaci cílené podpory profesního rozvoje a aktuální formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. V navazující empirické části jsme uskutečnili kvantitativní i kvalitativní výzkum.

K naplnění cílů kvantitativního výzkumného šetření jsme využili dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 81 respondentů z pedagogických fakult v České republice. Byl určen pro prezenční studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a byl zaměřen na podmínky praxe a potřeby začínajících učitelů 1. stupně ZŠ. Dotazník byl vytvořen v online prostředí na platformě Google Forms a posléze byl distribuován prostřednictvím sociální sítě Facebook sdružující třídní skupiny studentů splňující kritérium. Dotazník obsahoval 16 adekvátně rozsáhlých položek. Respondenti časovou náročnost zhodnotili jako optimální, získali jsme také ohlasy ohledně zajímavého výběru tématu, který v samotných respondentech vyvolal zájem. Na kvantitativní výzkum jsme dále navázali kvalitativním výzkumem. Abychom naplnili stanovené cíle, využili jsme polostrukturované rozhovory jako další metodu sběru dat zpracovanou pomocí otevřeného kódování. A v neposlední řadě jako doplňující metodu sběru dat jsme zvolili analýzu dokumentů.

Polostrukturované rozhovory probíhaly se třemi informantkami, a to se začínajícími učitelkami na 1. stupni základních škol v Moravskoslezském a Olomouckém kraji. Tyto informantky působí na základních školách prvním rokem a v rámci rozhovoru byly ochotny zodpovědět všechny připravené otázky, v mnoha případech se neostýchaly samy vyjádřit a rozvést dopodrobna dané téma, což pro naši práci bylo velmi přínosné.

Mezi prezenčními studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a začínajícími učiteli v praxi nebývá zásadní věkový rozdíl, přesto přechod ze studenta učitelství na kvalifikovaného učitele nám přináší odlišné okolnosti. Tato změna je důležitým mezníkem v životě jedince,

během které se stává existenčně nezávislým a přebírá odpovědnost za sebe i svou práci. Zjistili jsme, že 93 % studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ má zájem vykonávat profesi učitele primární školy. Těší nás, že v současné a blízké době nebude o učitele 1. stupně nouze. Již v rámci pregraduálního vzdělávání si studenti utváří představy o učitelské profesi. Ve velké míře mají aktivní zájem o rozvoj svých profesních kompetencí a zejména se chtějí zdokonalit v oblasti managementu třídy. Proto by při vstupu do zaměstnání rádi uvítali preferované formy cílené podpory profesního rozvoje, jimiž jsou poskytnutí uvádějícího učitele, vzájemné hospitace a párová výuka. Dále bylo zjištěno, že studenti vnímají za důležitou součást své práce mít příznivé vztahy v učitelském sboru. Uvědomují si důležitost kolegiálního sdílení a doufají, že v praxi bude na příznivé klima učitelského sboru nahlíženo, jelikož ovlivňuje setrvání v učitelské profesi a celkové fungování školy jako komunity.

Pokud bychom měli srovnat zjištěné informace z dotazníkového šetření pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a realizované rozhovory se začínajícími učiteli, můžeme říci, že jsou v souladu. Všechny informantky zmínily, že je jim poskytnuta podpora profesního rozvoje ve formě uvádějícího učitele a vzájemných hospitací. Jedna z informantek dokonce realizuje párovou výuku. Mezi nejvíce problémové oblasti, které pravidelně konzultují se svými uvádějícími učiteli, patří oblast managementu třídy, a to konkrétně administrativa, řešení kázeňských problémů, komunikace s rodiči. Nejenže podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů akceleruje a zpříjemňuje adaptaci ve své nové roli, zvláště pak se patřičně odráží v kvalitě výchovně vzdělávacího procesu a přípravě na něj. Jsou přesvědčení o tom, jak uchopit výuku a poskytnout žákům kvalitní vzdělání. Potvrdili jsme si, že role začínajícího učitele je vskutku náročná. Přesto, že profesní rozvoj je časově namáhavý a mnohdy zahrnuje i volný čas, nese viditelné změny. Začínající učitelé sdělovali, že znatelně rozvíjí úroveň svých profesních kompetencí, které se současně rozvíjí i s kompetencemi osobnostními. Postupně si utváří pozitivní sebepojetí, nachází své místo v učitelském sboru a mohou se plně soustředit na své žáky. Nejsou sami sobě tzv. problémem a v rámci spolupráce s uvádějícím učitelem náležitě eliminují své chyby, dokonce některým chybám se rovnou vyhýbají. Zmíněné nacházení svého místa v učitelském sboru souvisí s mírou příznivosti a bezpečnosti učitelského klimatu. Velmi nás zaujalo, že i v případě nesouhlasu mají učitelé možnost se vyjádřit bez ostychu a vzniklá nedorozumění se projednávají prostřednictvím otevřené komunikace a konstruktivního řešení problémů. Vzájemnou podporu mezi kolegy pojmají jako přirozenou věc, tedy sami učitelé usilují o příznivé prostředí a podílejí se na něm i kolegové, což dopomáhá k naplnění vize školy.

Limitem diplomové práce byla doplňující součást kvalitativního výzkumu v empirické části a tou je analýza dokumentů dokládající realizaci podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů. Prvotní představa obsahovala analýzu dokumentů na konkrétních školách. Bohužel ke konkrétní podobě dokumentů jsme se dostali pouze na jedné ze tří základních škol. Dokumenty nebylo možné vytěžit, jelikož podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů není legislativně ukotvena a na základních školách probíhá spíše neformálně z iniciativy vedení školy. Dokumenty buďto neexistují, nebo se vedení dokumentace na konkrétních základních školách uskutečňuje odlišným způsobem. Proto jsme si v analýze dat dovolili obecně popsat, ve kterých klíčových dokumentech se dokládá realizace podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů – školní vzdělávací program, autoevaluační zpráva, záznamy z pedagogických porad, profesní portfolio. Nicméně hlavní část výzkumu byla s využitím metod dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru. Jsme velmi potěšeni, že u dotazovaných začínajících učitelů na konkrétních základních školách probíhá cílená podpora profesního rozvoje, jelikož si uvědomujeme, že na některých školách je tato problematika součástí dlouhodobější vize.

Předkládaná diplomová práce by mohla být přínosem pro začínající učitele prvního stupně, kteří chtějí být aktivní a zajímají se o svůj profesní rozvoj. Přínosná taktéž může být pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ, jelikož je vhodné vědět, o jakou podporu smí začínající učitel požádat vedení školy, aby jeho vstup do profese byl efektivní. Dále by diplomová práce mohla zaujmout zkušené učitele, kteří by chtěli nabídnout pomocnou ruku začínajícím učitelům, a to i díky jejich vzhledu na probírané téma. Bylo by také prospěšné toto téma rozšířit a prozkoumat v rámci rozhovorů s uvádějícími učiteli, kde by podrobně popsali, co jejich role obnáší a jak dopomáhají začínajícím kolegům na pracovišti.

Jsme velmi vděčni za bohatě nasbíraná a zpracovaná data poskytnutá v předkládané diplomové práci. Přesvědčila nás, že podpora profesního rozvoje je velice důležitá, jelikož v rámci kolegiální podpory začínající učitelé zvládají hledat řešení různých modelových situací, které je v průběhu působení ve školství mohou potkat. Zároveň podpora profesního rozvoje napomáhá k pracovní spokojenosti a osobní pohodě nejen začínajících učitelů.

Aby byla podpora profesního růstu efektivní a dostávala se do širšího povědomí pedagogů, je naší snahou shrnout doporučení do praxe na základě uskutečněného smíšeného designu výzkumného šetření:

Věnovat pozornost a čas začínajícím učitelům, jelikož kvalifikovanost všech zaměstnanců přináší užitek celé škole.

Zvýšit informovanost škol a všech pedagogických pracovníků o aktuálních školeních, webinářích, kurzech na téma podpora profesního rozvoje u začínajících učitelů.

Zvýšit informovanost o této problematice na vysokých školách, tedy seznámit budoucí začínající učitele, na co mají nárok při vstupu do profese.

Organizovat na školách setkávání cílené na podporu profesního rozvoje. Vnímat kolegiální sdílení jako důležitou součást života školy, protože i učitelé experti se mohou smysluplně inspirovat od začínajících učitelů, tj. oboustranný vliv a vystoupení ze své každodenní rutiny.

Rozvíjet mentorské dovednosti. Připravit členy pedagogického sboru na adaptační období, seznámit je s jeho základními principy.

Navýšit finanční prostředky školám, aby měly možnost odměnit uvádějící učitele, popřípadě rozšířit pedagogický sbor o párové učitele.

Zpracovat jednotné osobnostní dotazníky podporující efektivní přiřazení uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli na základě vzájemné sympatie, typologie osobnosti a výukového stylu.

V nedávné době byl na tiskové konferenci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zveřejněn etický kodex učitele, který svým rámcem potvrzuje aktuálnost tématu předkládané práce. Kodex slouží jako živý dokument, a tak můžeme očekávat jeho další aktualizace. Současně Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhlásilo pokusné ověřování uvádějících učitelů, jehož cílem je nastavit vhodné podmínky praxe včetně rozvoje profesních kompetencí hlavních aktérů naší diplomové práce.

POUŽITÉ ZDROJE

Literární zdroje

- BOCHNÍČEK, Zdeněk a Jaromír HALIŠKA. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6302-0.
- COLES, Martin a Geoff SOUTHWORTH. *Developing Leadership: Creating The Schools Of Tomorrow*. 2007. ISBN 0335215424.
- ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.
- DE LIMA, Jorge Ávila. *Forgetting About Friendship: Using Conflict in Teacher Communities as a Catalyst for School Change*. *Journal of Educational Change* [online]. 2(2), 97-122 [cit. 2023-04-04]. ISSN 13892843. Dostupné z: doi:10.1023/A:1017509325276
- DOROTÍKOVÁ, Soňa, ed. *Profesní etika učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- ELDAR, Eitan, Noa NABEL, Chen SCHECHTER, Rachel TALMOR a Karina MAZIN. *Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers*. *Educational Research* [online]. 2010, 45(1), 29-48 [cit. 2023-04-04]. ISSN 0013-1881. Dostupné z: doi:10.1080/0013188032000086109
- GAVORA, Peter a Jiří MAREŠ. *Self-efficacy: (osobne vnímaná zdatnosť) v edukačných súvislostiach*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo - Mladé letá, 2012. ISBN 978-80-10-02355-4.
- HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- HORSKÁ, Viola. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2450-8.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.

- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 9788073675714.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: Hanex, 2010. Edukace. ISBN 978-80-7409-030-1.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-x.
- KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.
- 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.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-552-8.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-x.
- MIKŠÍK, Oldřich. *Psychologická charakteristika osobnosti*. 2., přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 9788024613048.
- NEHYBA, Jan. *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak--*. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- 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 978-80-7290-518-8.
- PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. ISBN 80-7194-744-x.
- POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN 80-86106-07-1.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- 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. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi: vysokoškolská příručka pro pedagogické fakulty*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. Pedagogická teorie a praxe.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Veronika MARTANOVÁ, Veronika FRANCOVÁ, Ida VIKTOROVÁ, Helena FRANKE a Anna PÁCHOVÁ. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: když spolu vyučující mluví o práci...* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2021. ISBN 978-80-7603-272-9.
- SMETÁČKOVÁ, Irena, Veronika MARTANOVÁ, Veronika FRANCOVÁ, Ida VIKTOROVÁ, Helena FRANKE, Anna PÁCHOVÁ a Anna VOZKOVÁ. *Techniky kolegiálního sdílení k čemu jsou a jak se v nich vyznat: Metodika výběru a zavádění technik kolegiálního sdílení pro vedení škol a školní poradenská pracoviště* [online]. Praha, 2020 [cit. 2023-01-02]. ISBN 978-80-7603-257-6. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/06/TEKOS_METHODIKA_final-1.pdf
- SPIPKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana POCHE KARGEROVÁ. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. [Praha]: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Podpora začínajících učitelů – Co mohou udělat učitelské fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj?*. In: *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6.
- STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. V Praze: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.
- SUCHÝ, Jiří a Pavel NÁHLOVSKÝ. *Koučování v manažerské praxi: klíč k pozitivním změnám a osobnímu růstu*. Praha: Grada, 2007. Poradce pro praxi. ISBN 978-80-247-1692-3.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠTECH, Stanislav. *Profese učitele*. In: BEČVÁŘ, Jindřich, Martina BEČVÁŘOVÁ a Antonín SLAVÍK, ed. *Jak připravit učitele matematiky: a další texty : sborník celostátní*

konference, Praha, 23. až 25. září 2010. Praha: Matfyzpress - vydavatelství MFF UK, 2010, s. 262-270. ISBN 978-80-7378-142-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVAŘÍČEK, Roman. *Zlomové události při vytváření profesní identity učitele*. PEDAGOGIKA.SK. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, 2011, roč. 2, č. 4, s. 247-274. ISSN 1338-0982.

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

TROJAN, Václav. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-539-9.

URBÁNEK, Petr a Martin CHVÁL. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-59-0.

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 8073150824.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

WALTEROVÁ, Eliška, ed. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference : [Praha, Univerzita Karlova, 19. září 2001]*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

Začínající učitel. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6.

ZÁLESKÁ, Klára, Libor JUHAŇÁK, Kateřina TRNKOVÁ a Martina ŠMAHELOVÁ.

Uvádění začínajících učitelů do základních škol: plánovitý, nebo intuitivní proces?. Komenský: Odborný časopis pro učitele základní školy [online]. Brno, 2019, 3. 11. 2019. ISSN 0323-0449. Dostupné z: https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/uvadeni-zacinajicich-ucitelu-do-zakladnich-skol-planovity-nebo-intuitivni-proces#_ftn2

Internetové zdroje

BERAN, Vít a Veronika DOLEŽILOVÁ. *Sborník příspěvků praxe kolegiální podpory formou párové výuky: Základní škola Kunratice 2016*. Praha, 2016.

BULLOUGH, Robert V. Exploring Personal Teaching Metaphors in Preservice Teacher Education. *Journal of Teacher Education* [online]. 1991, **42**(1), 43-51 [cit. 2023-04-04]. ISSN 0022-4871. Dostupné z: doi:10.1177/002248719104200107

GAVORA, Peter. *Profesijná zdatnosť vnímaná učiteľom. Adaptácia výskumného nástroja*. [online]. In *Pedagogická revue*, 2008, roč. 50, č. 3–4. [cit. 2023-02-22]. ISSN 1335-1982.

HROUZEK, Petr Hrouzek, Zdeňka MARKOVÁ a kolektiv. *Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře* [online]. [cit. 2023-02-22].

Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů [online]. Národní institut pro další vzdělávání. Praha, 2014 [cit. 2023-02-20].

KOŠŤÁLOVÁ, Hana. *Profesní bádání jako cesta k lepším výsledkům učení žáků: Společné profesní učení a zlepšování školy*. Řízení školy online [online]. 25. 1. 2022. ISSN 2533-4484. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/aktuality/profesni-badani-jako-cesta-k-lepsim-vysledkum-uceni-zaku.a-8229.html>

KOZDAS, Marta. *Podpora začínajících učitelů 2: tipy na poskytování zpětné vazby začínajícím učitelům: Tipy na kolegiální návštěvu / návštěvu vedení školy v hodině*. 2021. Dostupné také z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/podpora-zacinajicich-ucitelu-2-tipy-na-poskytovani-zpetne-vazby-zacinajicim-ucitelum>

LAZAROVÁ, Bohumíra and Alice PROKOPOVÁ. *Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům*. Pedagogika. Praha: UK Praha, 2004, LIV, No 3, p. 261-273. ISSN 0031-3815.

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Pedagogika: časopis pro pedagogickou teorii a praxi. Praha: Státní nakladatelství učebnic, 2010, 60(3-4), 254-264. ISSN 0031-3815.

LEBEDA, Tomáš a kolektiv. *Česká školní inspekce: Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů: Sekundární analýza TALIS 2018* [online]. Praha, duben 2021 [cit. 2023-02-22].

- NOVOTNÝ, Petr. *Osamělý učitel*. *Pedagogika* [online]. 2002, **52**(3), 265–266 [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-2189.
- PÍŠOVÁ, Michaela a Světlana HANUŠOVÁ. *Začínající učitelé a drop-out*. *Pedagogika* [online]. 2016, 66(4) [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2016.353
- POL, Milan. *Škola: organizace běžná, specifická či snad pospolitost?*. In: Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. Řada pedagogická (U) = Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. Series paedagogica. Studia paedagogica. Brno: Masarykova univerzita, [1996]-, s. 59-80. ISSN 1211-6971.
- SMETÁČKOVÁ, Irena a Anna VOZKOVÁ. *Učitelské sdílení profesních zkušeností – aktuální pohled z českých škol*. *Pedagogika* [online]. 2021, 71(2) [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2020.1858
- TESÁREK, PaedDr. Leoš. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků* [online]. Národní pedagogický institut České republiky. 2021 [cit. 2023-02-20].
- URBÁNEK, Petr, Jan PICEK, Jitka JURSOVÁ, Andrea ROZKOVCOVÁ, Helena PICKOVÁ a Jitka NOVOTOVÁ. *Výzkum klimatu učitelského sboru: potenciál smíšené metodologie*. *Pedagogika* [online]. 2021, 71(1) [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2020.1666
- URBÁNEK, Petr. *Učitelství české základní školy*. *ORBIS SCHOLAE* [online]. 2019, 12(3), 11-30 [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-3177. Dostupné z: doi:10.14712/23363177.2019.4
- VACULÍK PRAVDOVÁ, Blanka. *Utváření profesního sebepojetí učitele jako součást kurikula studijního programu učitelství*. *Pedagogika* [online]. 2022, **72**(2) [cit. 2023-04-04]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2021.2072

Legislativa

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky, 2004, číslo 561 [online]. [cit. 2023-08-04]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM ZKRATEK

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Sb. – Sbírkky

SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

ŠVP – Školní vzdělávací program

TALIS – Teaching and Learning International Survey

ZŠ – Základní škola

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1 – Tvorba otevřeného kódování

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Pohlaví respondenta

Graf 2 – Pregraduální vzdělávání

Graf 3 - Ročník studia

Graf 4 – Rok narození

Graf 5 – Připravenost v rámci pregraduálního vzdělávání

Graf 6 – Setrvání v učitelské profesi po dokončení studia

Graf 7 – Rozvoj profesních kompetencí

Graf 8 – Povědomí o formách a metodách profesního rozvoje

Graf 9 – Povědomí o konkrétních formách a metodách profesního rozvoje

Graf 10 – Zkušenost s formami a metodami profesního rozvoje v průběhu studia

Graf 11 – Preferované formy a metody profesního rozvoje při vstupu do zaměstnání

Graf 12 – Problémové oblasti

Graf 14 – Důležitost kolegiálního sdílení

Graf 15 – Příznivé klima učitelského sboru

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č.1 – Reflektivní cyklus učení se dle Kolby (1976)

Obrázek č.2 – Fáze reflexe dle Korthagena (2011)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1 – Dotazník pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru se začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ

Příloha č. 3 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V)

Příloha č. 4 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B a výzkumník (V)

Příloha č. 5 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C a výzkumník (V)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Amálie Malovaná
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Podpora profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ
Název v angličtině:	Professional Development Support of Novice Primary Teachers
Anotace práce:	<p>Téma diplomové práce pojednává o podpoře profesního rozvoje u začínajících pedagogů 1. stupně ZŠ. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části se zabýváme důležitými vnějšími a vnitřními faktory ovlivňující začínajícího učitele a jeho potřebami, dále popisujeme aktuální formy cílené podpory profesního rozvoje u začínajících učitelů včetně podmínek pro realizaci. V empirické části využíváme kvantitativní i kvalitativní výzkum. Pro sběr dat jsme zařadili dotazník, polostrukturované rozhovory a analýzu dokumentů. Dále prezentujeme výsledky z výzkumu, kterých jsme za použití těchto metod dosáhli.</p>
Klíčová slova:	profesní rozvoj, začínající učitel, efektivní výuka, profesní učení, kolegiální sdílení, adaptační období, vstup do profese, sebepojetí učitele
Anotace v angličtině:	<p>The topic of the diploma thesis deals with professional development support of novice primary teachers. The diploma thesis is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical part defines important external and internal factors influencing novice teachers and their needs, we also describe current forms of professional development support of novice primary teachers including conditions for implementation. In the empirical part we use quantitative and qualitative research. We included a questionnaire, in-depth interviews and document analysis for data collection. We also present the research results we have achieved using these methods.</p>

Klíčová slova v angličtině:	professional development, novice teacher, effective teaching, professional learning, teacher collaboration, adaptation of a novice teacher in primary education, self-efficacy
Přílohy vázané v práci:	<p>5 příloh vázaných v práci</p> <p>Příloha č. 1 – Dotazník pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ</p> <p>Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru se začínajícími učiteli 1. stupně ZŠ</p> <p>Příloha č. 3 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog A a výzkumník (V)</p> <p>Příloha č. 4 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog B a výzkumník (V)</p> <p>Příloha č. 5 – Přepis polostrukturovaného rozhovoru – Pedagog C a výzkumník (V)</p>
Rozsah práce:	88 stran
Jazyk práce:	Český jazyk