

Začínající učitel na střední škole

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová

Vypracovala:

Ing. Lucia Geročová

Brno 2015

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.
Vystavený, podepsaný a orazítovaný formulář Vám připraví vedoucí bakalářské
práce před jejím svázáním.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci: **Začínající učitel na střední škole** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnicí o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 Autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 29. 11. 2015

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr. Lence Kamanové za cenné rady a trpělivost, mé rodině a přátelům za podporu, především Ing. Evě Jurkové. Dále děkuji účastníkům výzkumu, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje první etapě v kariéře učitele a popisuje problémy, se kterými se setkávají. Předkládaná práce se zaměřuje na identifikaci problémů, které jsou typické pro období prvních dvou let, a je nutné, aby je začínající učitel zvládl a překonal. Cílem teoretické části je definovat základní pojmy související s danou tematikou, kterými jsou vymezení učitelské profese a jejich vývojových stádií, vymezení pojmů učitel a začínající učitel. Teoretická část práce se zabývá problémy spojenými se sociální rolí, sebepojetím, s didaktickou činností učitele a věnuje se uvádějícímu učiteli. Metodami použitými pro zpracování teoretické části je studium odborných literárních zdrojů, tvorba výpisků a jejich analýza, srovnávání a syntéza. Cílem praktické části je identifikovat, s jakými problémy se začínající učitel setkává. Pro naplnění cíle je použit kvalitativní výzkumný design, metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli středních škol s praxí do dvou let. Analýza dat je provedena otevřeným kódováním a následnou kategorizací. Doporučení pro pedagogickou praxi obsahuje, na základě zjištění průzkumného šetření, možné návrhy ke zlepšení situace začínajících učitelů. Data mohou sloužit též vedoucím pracovníkům, či uvádějícím učitelům.

Klíčová slova

Učitel, začínající učitel, mentor, uvádějící učitel, problémy, sebepojetí, didaktická činnost

Abstract

Bachelor's thesis focuses on the first stage in a teacher's career, and describes the problems they have to face. Presented work focuses on identifying problems that are typical for the first two years of his career, and it is necessary that a beginning teacher will manage and overcome them. The aim of the theoretical part is to define the basic concepts related to specific themes, such as definition of the teaching profession and their developmental stages, definitions teachers and teacher beginner. This part also deals with issues related to social roles, self-concept, with didactic activities, and focuses on mentoring. Methods used for processing the theoretical part is a study of professional literature sources, creation of extracts and their analysis, comparison and synthesis. The aim of practical part is to identify what problems are beginning teacher encounters. The goal is fulfilled by qualitative research design, data collection method is a semi-structured interview with beginning teachers of secondary schools with up to two years of practical experience. Data analysis is performed by an open encoding and categorizations. Recommendations for teaching practice contains, based on the results of an interviews, possible proposals to improve the situation of beginning teachers. The data can also serve school directors, mentors of beginning teachers or teachers indicating.

Keywords

Teacher, teacher beginner, mentor, problems, self-esteem, didactic activities

Obsah

1	Úvod	11
2	Cíle bakalářské práce	13
2.1	Cíle teoretické části práce	13
2.2	Cíle empirické části práce	13
3	Materiál a metodika zpracování	15
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce.....	15
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	15
4	Současný stav řešené problematiky	16
4.1	Definice pojmu učitel	16
4.2	Vymezení učitelské profese.....	17
4.2.1	Vývojová stadia učitelské profese.....	19
4.3	Začínající učitel.....	21
4.3.1	Definice pojmu	22
4.3.2	Specifika začínajícího učitele	24
4.4	Potenciální problémy začínajícího učitele.....	26
4.4.1	Kategorizace problémů	30
4.4.2	Problémy související se sociální rolí a sebepojetím učitele	31
4.4.3	Problémy související s didaktickou činností učitele	33
4.5	Podpora začínajícího učitele	35
4.5.1	Uvádějící učitel.....	36
5	Praktická část a výsledky práce	37
5.1	Metodologie výzkumu	37
5.1.1	Výzkumný problém, cíl a otázky.....	37
5.1.2	Metoda sběru dat	38
5.1.3	Výzkumný soubor.....	38

5.1.4	Vstup do terénu	39
5.1.5	Výzkumné metody a analýza dat.....	39
5.1.6	Etické aspekty výzkumu	40
5.1.7	Limity výzkumu	41
5.2	Výsledky terénního šetření	42
5.2.1	Obavy z prvotní interakce se žáky.....	42
5.2.2	Obavy spojené s chováním žáků.....	44
5.2.3	Výukové problémy	47
5.2.4	Organizace výuky.....	54
5.2.5	Administrativní povinnosti učitele.....	55
5.2.6	Sociální oblast – vztahy se žáky	56
5.2.7	Spolupráce s uvádějícím učitelem a hospitace	60
5.2.8	Materiální a technické vybavení.....	62
6	Diskuze	63
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	68
8	Závěr	71
9	Seznam použité literatury	73

Seznam obrázků

Obrázek 1: Stádia vývoje učitele (podle modelu bratrů Dreyfusů)	20
Obrázek 2: Model vývoje učitele dle Fesslera	21

Seznam tabulek

Tabulka 1: Vybrané údaje o respondentech	39
--	----

Seznam zkratk

HVO – Hlavní výzkumná otázka

MFFUK – Matematicko fyzikální fakulta Univerzity Karlovy

SVO – Specifická výzkumná otázka

ŠVP – Školní vzdělávací program

1 Úvod

Vzdělání je velmi důležité pro společenský rozvoj, jeho nedílnou součástí je učitel, který společně se žákem vytváří základní pilíře vzdělávací soustavy. Očekává se, že učitel bude nejen vzdělávat, ale i vychovávat a zastávat morální hodnoty.

Nástup do učitelské praxe je klíčová etapa hledání a vytváření identity učitele a zároveň kritických období jeho profesní dráhy. V průběhu prvních let své praxe se učitel začátečník musí vypořádat s množstvím překážek a problémů spojených s jeho činností. Identifikace problémů, které ovlivňují práci začínajících učitelů v průběhu prvních let učitelské kariéry, může pomoci k jednoduššímu vyrovnání se s nimi či dokonce předcházení jejich vzniku. Protože znalost problémů začínajících učitelů může přispět k zlepšení přípravy budoucích učitelů.

Bakalářská práce se zabývá počátky učitelské profese, protože toto období absolvuje každý učitel v rámci své kariéry a právě tato etapa má významný vliv na jeho další kariérní rozvoj. Náročná může být již samotná změna role ze studenta na učitele, který má být od tohoto okamžiku schopen vést své žáky.

Téma jsem si vybrala, protože je pro mě velmi aktuální. Zajímá mě, s jakými problémy se začínající učitelé setkávají a co mě vlastně čeká v úvodu profesní kariéry.

Cílem práce je identifikovat klíčové problémy, se kterými se začínající učitel střední školy při výkonu svého povolání potkává a musí jim čelit, aby svoji práci zvládl a měl ji rád. K naplnění stěžejního cíle je práce rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část práce obsahuje literární rešerši současných poznatků k problematice. Obsahuje samotné vymezení základních pojmů učitelské profese, jakými je učitel a začínající učitel a zabývá se také základním přiblížením teorií vztahujících se k profesnímu vývoji učitele. Další část je zaměřená na identifikaci a rozdělení problémů, se kterými se začínající učitel setkává. Konkrétně se jedná

o potíže související se sociální rolí a sebepojetím učitele, a problémy spojené s didaktickými činnostmi učitele, kam lze například zařadit problémy spojené s plánováním a organizováním výuky, hodnocením žáků, materiálním a technickým zázemím školy, atd. Práce se také zabývá pomocí, které se dostává začínajícím učitelům například prostřednictvím uvádějících učitelů.

Praktická část bakalářské práce se věnuje identifikaci problémů začínajících učitelů. Obsahuje analýzu dat získaných ze semistrukturovaných rozhovorů s osmi začínajícími plně kvalifikovanými učiteli středních škol s praxí do dvou let. V této části práce je také popsána metodologie výzkumného šetření, a to především výzkumné metody, výzkumný vzorek, výzkumné hypotézy a etika výzkumu. Závěrečná kapitola se především zabývá výsledky rozhovorů, jejichž analýza a interpretace slouží k naplnění cíle bakalářské práce. Závěr práce obsahuje i nastínění možných doporučení pro pedagogickou praxi.

2 Cíle bakalářské práce

Bakalářská práce se zabývá počátky učitelské profese. Období, kdy je učitel začátečníkem, absolvuje každý učitel v rámci své kariéry a právě tato etapa má významný vliv na jeho další působení na škole a kariérní rozvoj. Cílem práce je identifikovat klíčové problémy, se kterými se začínající učitel potkává. Proto je důležité se zabývat problémy, které musí začínající učitel řešit, aby obstál a měl svoji práci rád.

2.1 Cíle teoretické části práce

Teoretická část práce obsahuje literární rešerši současných poznatků zkoumané problematiky. Jsou zde definovány základní pojmy týkající se učitelské profese a to vymezení základních pojmů učitel a začínající učitel, vývojová stadia učitelské profese a její specifika. Další část je zaměřená na identifikaci a rozdělení potenciálních problémů, s kterými se začínající učitelé setkávají. Konkrétně se jedná o dvě stěžejní oblasti. První jsou potíže související se sociální rolí a sebepojetím učitele. Do druhé oblasti patří problémy spojené s didaktickými činnostmi učitele, které jsou konkrétně rozebrány na oblasti problémů souvisejících s výukou a chováním žáků, administrativními povinnostmi, sociální oblastí a vztahy se žáky, ale také s materiálním a technickým vybavením škol. Práce se také zabývá pomocí, které se dostává začínajícím učitelům prostřednictvím uvádějících učitelů.

2.2 Cíle empirické části práce

Praktická část se zabývá analýzou a zhodnocením zkušeností začínajících učitelů. Cílem praktické části je identifikovat, s jakými problémy se začínající učitel setkává. K získání informací pro analýzu jsem použila kvalitativní výzkumný design, metodou sběru dat jsou polostrukturované rozhovory, otázky rozhovoru

viz Příloha č. 1. Respondenti jsou začínající učitelé středních škol s praxí do dvou let, jednalo se o čtyři ženy a čtyři muže. Získaná data jsou analyzována pomocí otevřeného kódování a následně je provedena kategorizace zjištěných informací, pomocí které je možné určit oblasti, se kterými má začínající učitel problémy. Doporučení pro pedagogickou praxi jsem zjistila na základě zjištění průzkumného šetření, možné návrhy ke zlepšení situace začínajícího učitele. Data mohou sloužit též vedoucím pracovníkům, či uvádějícím učitelům.

3 Materiál a metodika zpracování

Bakalářská práce je zpracována na téma Začínající učitel na střední škole a obsahuje teoretickou a praktickou část.

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Pro naplnění cílů teoretické části práce byla použita analýza, syntéza a komparace teoretických poznatků z odborných zdrojů. Pro účely teoretické práce byly využity tištěné i elektronické odborné zdroje.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Pro zpracování praktické částí práce a naplnění vytyčených cílů práce byl použit kvalitativní výzkumný design, metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory se začínajícími učiteli středních škol.

Rozhovory byly realizovány v průběhu března až června roku 2015 s osmi začínajícími učiteli středních škol, konkrétně se jednalo o čtyři ženy a čtyři muže s praxí do dvou let.

Analýza získaných dat byla provedena pomocí otevřeného kódování a následnou kategorizací zjištěných informací. Pomocí analýzy, syntézy a komparace odborných zdrojů se získanými daty byly provedeny doporučení pro pedagogickou praxi.

4 Současný stav řešené problematiky

Teoretická část bakalářské práce se věnuje vymezení samotné učitelské profese, tedy vymezení základních pojmů jako učitel a začínající učitel. Zabývá se vývojovými stádii a specifikacemi vztahujících se k profesnímu vývoji učitele. Následně se zaměřuje na identifikaci a kategorizaci problémů začínajících učitelů, které jsou dále rozčleněné do pěti hlavních oblastí profesních problémů začínajících učitelů. Jedná se o oblasti **prvotních obav z interakce se žáky, výukových problémů, problémů souvisejících s chováním žáků, dále je zmíněna oblast problémů sociálních a problémů s materiálním a technickým vybavením.**

4.1 Definice pojmu učitel

V odborné literatuře je mnoho definici pojmů souvisejících s učitelskou profesí, mezi které patří například pojem učitel, edukátor, pedagog, pedagogický pracovník apod.

Pojem **učitel** označuje osoby, kterých pracovní činnost je přímo spojena s realizací edukačního procesu ve školním prostředí (Průcha, 2005, s. 174). Tento termín se používá jak v mateřské, základní, střední i vysoké škole. Vzdělávací činnost je ale dle Průchy (2002, s. 11) charakteristická i pro další povolání, tedy nejen pro profesi učitele. Autor dodává, že edukátorem (vzdělavatelem) je každý profesionál vykonávající edukaci (tj. výuku, výchovu, školení, trénink, zácvik či instruktáž). Dalším podobným využívaným termínem v této oblasti je pedagog (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 262). V širším pojetí se jedná o učitele, který svou činnost realizuje na různých školách, včetně vysokých škol, nebo v užším slova smyslu o teoretického pedagoga, odborníka na pedagogické vědy a výzkum.

Dále je možné použít pojem pedagogický pracovník, který je v Zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vymezen jako „*osoba vykonávající „přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně-pedagogickou nebo přímou*

pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného“. Dle tohoto zákona může přímou pedagogickou činnost vykonávat učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, speciální pedagog, pedagog volného času, psycholog, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník. Pedagogičtí pracovníci musí splňovat několik předpokladů stanovených tímto zákonem a to především plnou způsobilost k právním úkonům, odbornou kvalifikaci, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázanou znalost českého jazyka.

Pro účely bakalářské práce budu využívat pojem **učitel**. Pedagogický slovní uvádí, že **učitel** je jedním ze „základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledek tohoto procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261)

4.2 Vymezení učitelské profese

Povolání učitele patří k nejstarším povoláním v kulturní historii lidstva (Průcha, 2005, s. 174). V průběhu dějin dochází k jednoznačnému vydělení tohoto povolání od ostatních, a to v celé řadě aspektů. Učitelská profese má specifické zvláštnosti. Dle Vašutové (2004, s. 17) mezi ně patří především to, že učitel plní vzdělávací a výchovnou službu ve prospěch společnosti, protože připravuje mladou generaci na budoucnost. Lze tedy říct, že je pod neustálým dohledem a tlakem ze strany společnosti. Učitelské povolání je vnímáno jako veřejná služba.

Dále učitel při výkonu svého povolání spolupracuje nejen se žáky, jejich rodiči, dalšími učiteli, vedením, ale i s různými organizacemi atd. Očekávání a požadavky jednotlivých skupin se mnoho kdy liší a vedou ke konfliktům. Také je zřejmé, že žáci, které učitel vyučuje, jsou z nižší věkové kategorie a mají nižší sociální status, co se týče dosaženého vzdělání.

Zmiňované faktory mají vliv na společenskou prestiž, která u učitelské profese zaznamenává, dle výsledků výzkumu prestiže povolání z pohledu

veřejného mínění, mírný sestup, průměrně se drží na třetím, až pátém místě (Sochorová, 2014, s. 2). Autorka dodává, že nejpodstatnějšími kritérii, která určují váženost (prestiž) profese jsou znalosti, které byly uvedeny na prvním místě, na druhém a třetím místě skončil význam pro společnost a zodpovědnost. Další v pořadí, ovšem s velkým odstupem, byla praktická potřebnost daného povolání pro společnost. Učitel by měl být nositelem specifických znalostí, dovedností a schopností, které jsou nutné pro výkon učitelského povolání.

Hodnota této profese se velmi rychle mění. Důkazem může být výzkum prestiže jednotlivých povolání z 90. let 20. stol., který uvádí Vališová, Kasíková a kol. (2011, s. 22) ve své publikaci. Na základě tohoto výzkumu společnost hodnotí učitelskou profesi na třetím místě žebříčku hodnot, v tomto období tedy bylo povolání učitele považováno za jedno z nejperspektivnějších povolání.

Pro učitele nestačí pouze vystudovat vysokou školu s pedagogickým zaměřením, důležitý je také osobní postoj, přesvědčení a zainteresovanost vůči této profesi a vztah k ní. Není pochyb, že toto povolání je velmi náročné, učitel by měl být pro žáky přirozenou autoritou, měl by žáky brát jako svého rovnocenného partnera, ale zároveň je připravit na reálný život, na život ve společnosti 21. století. S touto profesí je spjatý určitý etický kodex, který není psaný jako v jiných povoláních (Holoušová, 2008, s. 88).

Na výkon učitele mají vliv jeho pracovní podmínky, které však velmi často neodpovídají vysokým nárokům kladeným na danou profesi. V této souvislosti autorky Vališová a Kasíková (2011, s. 22) uvádějí, že profese učitele je specifická především z důvodu, že na učitelství je směřovaná pozornost veřejnosti, a díky tomu je předmětem zájmu řady statí a teoretických i empirických analýz. Ve veřejnosti panuje mýtus o nízké prestiži učitelství, který ale není zcela podložen statistickými šetřeními, jak již bylo uvedeno z průzkumu veřejného mínění. Jedná se však o zaměstnání s nízkým platovým ohodnocením a sami učitelé mají tendence k podhodnocování prestiže svého povolání. Dalším faktem je, že učitelství je profesí s vysokým stupněm feminizace (Průcha, 2005, s. 181).

Učitelská profese se vyznačuje dle Urbánka (2005, s. 48) také vysokou časovou zátěží a autor upozorňuje na to, že nebývá veřejností akceptována. Je totiž nutné vzít do úvahy i další činnosti jako je příprava na výuku, kontrola žákovských prací, administrativní náležitosti, atd. Existují poměrně velké individuální rozdíly v objemu nutného času způsobeny relativní volností profese a osobním přístupem učitelů.

4.2.1 Vývojová stádia učitelské profese

K popisu vývojových stádií v učitelské profesi lze využít například model Henryové, který rozděluje učitele dle délky učitelské praxe na nováčky (nemá žádný rok praxe), zkušené začátečníky (jeden rok praxe), kompetentní učitele (2-3 roky praxe), odborníky (4-5 let praxe) a experty (16 a více let praxe) (Henryová in Švaříček, 2009, s. 45).

Další model zabývající se vývojovými stádii učitelské profese je model založený na rozvoji dovedností, který vytvořili jako první bratři Dreyfusové, viz. Obrázek č. 1. Klasifikace je založena na získávání dovedností. Model postupuje od osobnosti vzdělání, nováčka, zkušeného začátečníka, kompetentního učitele, odborníka až k expertovi (Švaříček, 2009, s. 45). Tento model byl vytvořen se zřetelem, že vnímání a pochopení je založeno na naší schopnosti nesbírat pravidla, ale stylu přizpůsobení jednání. Ačkoliv je jejich model nazván získávání dovedností, více se zaměřuje na nutnost vnímání a rozhodování. S vývojem jedince ustupují explicitní pravidla do pozadí dovednosti či zvyku. Vědění je tak přítomné v každodenním životě bez toho, aby docházelo k jeho reflexi (Švaříček, 2009, s. 45).

Obrázek 1 Stádia vývoje učitele (podle modelu bratrů Dreyfusů)

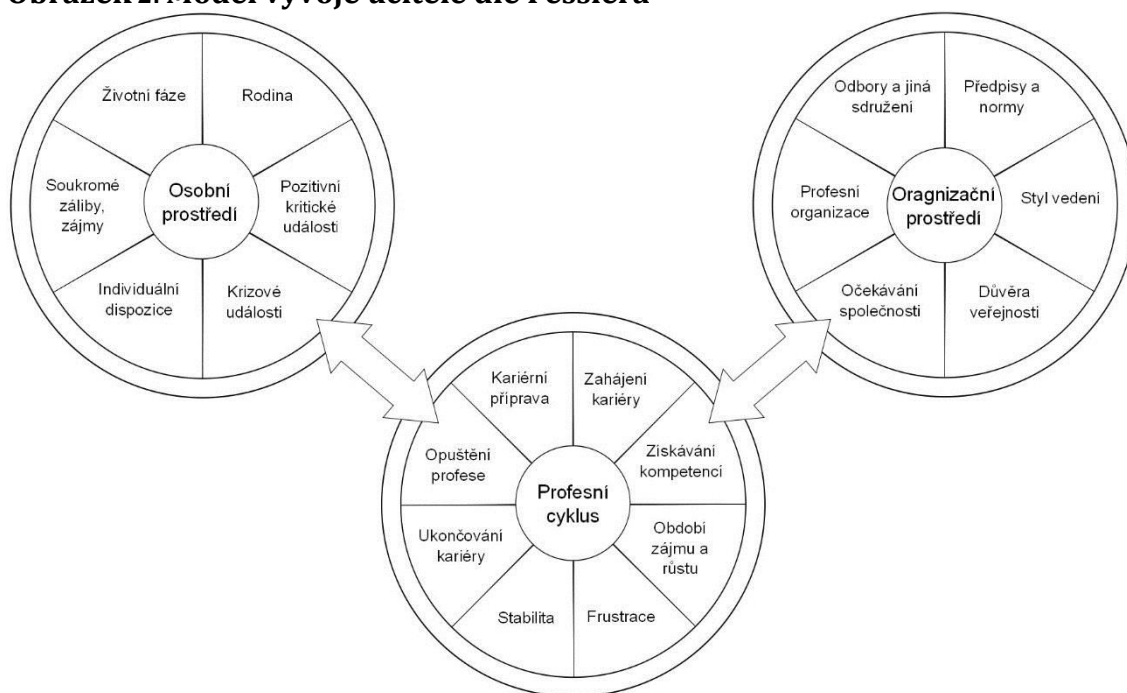
Zdroj: Švaříček (2009, s. 46)

Dalším zajímavým modelem, který vnímá profesní dráhu učitele komplexněji je Fesslerův model (Lukas, 2008, s. 4). Zabývá se vývojem učitele nejen z pohledu časových stupňů vývoje ale také pomocí faktorů ovlivňujících profesní dráhu učitele. Faktory ovlivňující profesní dráhu učitele jsou rozděleny na organizační (pracovní) a osobní. Model předpokládá, že prospěšně učitele ovlivňuje podporující, pečující, nenásilné prostředí a naopak, když je prostředí rušivé a nátlakové, může být profesní vývoj ovlivnit negativně (Lukas, 2008, s. 4). Působení jednotlivých faktorů se vzájemně ovlivňuje a proto je nelze od sebe izolovat.

Profesní dráhu učitele lze rozlišit do osmi stádií, kterými jsou **kariérní příprava, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry a opouštění profese**. Tyto fáze nejsou striktně dány, ale vzhledem k okolnostem se vyskytují v průběhu života, mohou se

opakovat, nebo jsou dokonce některé i přeskočeny. Popsaný model znázorňuje obrázek č. 2.

Obrázek 2: Model vývoje učitele dle Fesslera



Zdroj: Lukas (2008, s. 4)

4.3 Začínající učitel

Práce se zabývá začátky učitelské profese, a proto bude podrobně zpracována tato část kariéry učitele, jeho profesní start a profesní adaptace. Když se učitel nachází v tomto období profesní dráhy, označuje se za **začínajícího učitele** či nováčka. Samotný výraz začínající učitel může být chápán jako mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy.

4.3.1 Definice pojmu

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377) definuje pojem začínající učitel takto: *„Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí „začátečnictví“ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe. K problémům začínajícího učitele patří: od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, potřebuje systematickou radu a pomoc, je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů), mívá problémy s ubytováním, dojížděním apod.“* Tato definice je dostatečně všeobecná a zachytává i problematiku, která se začátků profesní kariéry dotýká.

Jako další definici začínajícího učitele lze využít například výklad dle Šimoníka (1994, s. 9), který uvádí: *„Jako začínajícího je možno označit učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení. Školní rok představuje z hlediska práce školy, učitele a žáků relativně uzavřený celek, v jehož průběhu získává mladý učitel potřebný vhled do celkového chodu školy, upřesňuje si rozsah i obsah své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti.“* Zde je doba, po kterou považuje začínajícího učitele pro toto vymezení klíčovou pouze první rok a tím se odlišuje od předchozí uvedené definice.

Podlahová (2004, s. 14) k tematice uvádí: *„Má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost. Od prvních dnů vykonává své povinnosti v plné šíři, ale potřebuje systematickou radu a pomoc a je pověřován i činnostmi, na něž nebyl připravován (výuka neaprobovaných předmětů).“* Autorka také bere v potaz nutnost získání zkušeností, při kterých bude začínající učitel potřebovat pomoc a rady zkušenějších.

V kterémkoliv povolání se budou projevovat **rozdíly mezi přípravou a skutečným výkonem tohoto povolání v praxi**. Absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe musí vyrovnat s problémy objektivního i subjektivního

charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou, pochybnostmi, ale také s chybami (Šimoník, 1994, s. 8). Někdy tato fáze bývá také nazývána profesní adaptace.

Průcha (1997, s. 215) ale poukazuje na to, že profesní start učitele je v některých faktorech odlišný od profesních startů v ostatních zaměstnáních. Zatímco v mnoha jiných povoláních je začínající pracovník postupně zaškolován do výkonu profese a někdo na něj dohlíží a pomáhá mu, v profesi učitele tomu tak není. Začínající učitel má již od počátku stejné povinnosti a zodpovědnost jako ostatní (zkušení) učitelé. Právě tento zmiňovaný rozdíl může vyvolávat obavy a stres u začínajících učitelů, protože přebírají hned od začátku veškerou zodpovědnost.

U začínajícího učitele často dochází k rozporu mezi jeho představami a ideály se skutečností, kdy hovoříme o tzv. šoku z reality, který může mít řadu příčin, např. neschopnost zvládnout kázeň žáků ve třídě, vyřizování administrativních záležitostí, které se student během studia nenaučí, apod. (Průcha, 2002, s. 26).

Zvláště první rok ve školství bývá obdobím, kdy dochází ke konfrontaci představ a ideálů mladého učitele s mnohdy tvrdou skutečností, rokem konfrontace jeho přípravy se skutečným výkonem profese, konfrontace mezi teorií a praxí (Šimoník, 1994, s. 8).

Důležité je uvědomit si, že ze studenta se stává učitel, který má sám systematicky vést a hodnotit žáky, dochází tedy ke změně rolí. Tato role je formovaná u jednotlivých učitelů pod vlivem jejich společenského pojetí, tedy toho, co je od nich očekáváno, tak i na základě sebepojetí. To je ovlivněno řadou faktorů, například jeho osobností, motivací získanými zkušenostmi atd. Pro utváření učitelova sebepojetí má velký význam první setkání učitele s žáky, během kterého se utvářejí vzorce chování jak učitele, tak i jeho žáků (Podlahová, 2004, s. 107).

Lze tedy říci, že zahájení učitelské profese je obecně definováno jako období prvních pár let (0-3), kdy nový učitel usiluje o přijetí studenty, kolegy,

nadřazenými, snaží se dosáhnout jistoty při vyučování a při řešení každodenních problémů a záležitostí.

4.3.2 Specifika začínajícího učitele

I učitelství, jako každá profese, má svá specifika. Poslání učitele má komplexní charakter, který se projevuje různými kompetencemi a od toho se pak odvíjí řada rolí, které musí učitel při své profesi vykonávat (např. učitel jako vychovatel, organizátor, poradce, aj.).

Podstatu tohoto problému tvoří rozsáhlý soubor didaktických dovedností, který přispívá k tomu, aby žáci byli schopni učivo od učitele přijímat (Švec, 1999, 58).

Příprava na učitelské povolání začíná na vysoké škole, ale není to konečná fáze. Je pouze předpokladem pro získání znalostí a dovedností, které budou následně rozvíjeny v průběhu pedagogické praxe.

Podle Bajtoše a Honzíkové (2007, s. 81) nachází každý začínající učitel na začátku své kariéry určité rozpory:

- rozpor mezi vědomostmi, dovednostmi a zkušenostmi
- rozpor mezi osobnostními aspiracemi a zájmy organizace
- rozpor mezi aktuálním pracovním postavením a hodnocením perspektivisty, která se pro pracovníky otevírá.

Představa začínajícího učitele o tom, co od něho žáci očekávají, bývá často chybná a liší se od skutečností. Učitel se domnívá, že upřednostňují učitele, který by jim ponechal naprostou volnost a neobtěžoval je vyžadováním pozornosti, učení, kázně atd. Zeleniecová (2012, s. 2) však poukazuje na to, že tomu tak není. Žáci od učitele neočekávají příliš mnoho svobody, ale to, že učitel jasně vymezí rámec jejich chování a v něm jim poskytne prostor pro vlastní rozhodování. Žáci především očekávají, že:

- učitel bude umět udržet pořádek ve třídě,

- bude mít jasné požadavky,
- naučí,
- bude umět vysvětlit látku,
- vyučování bude zajímavé.

Začínající učitel je absolventem pedagogického studia a pro svůj profesní start je vybaven nezbytnými znalostmi a dovednostmi a nějakou pedagogickou zkušeností, kterou absolvoval v rámci pedagogické praxe při studiu.

Vašutová (2004, s. 129) uvádí: *„Mnozí začínající učitelé se obávají, že nezvládnou každodenní náročnou práci učitele a nejsou si jistí, zda vůbec budou úspěšní v pedagogickém působení na své žáky. Někteří studenti učitelství a začátečníci jsou naopak přesvědčení, že jsou dobrými a zcela „hotovými“ učiteli, kteří nebudou mít problémy, ačkoliv ve skutečnosti jejich vstup do profese provázejí.“*

Některé obavy a nejistoty jsou přirozené a oprávněné, vyplývají z nedostatečné zkušenosti a profesní nezralosti, která je postupně odbourávána v adaptační fázi (přibližně během prvních tří let učitelské praxe) (Vašutová, 2004, s. 129).

Z pohledu na úroveň učitelské přípravy a kvality absolventů fakult připravujících učitele ve vztahu k výkonu profese bývají pozitivně hodnoceny především předmětové znalosti, méně již didaktické dovednosti, nejhůře je posuzována schopnost nastupujících učitelů pracovat v interakci se školními dětmi, rozumět jim a odpovídajícím způsobem je zvládat. Z toho vyplývá, že začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Samotná příprava učitelů pak bývá hodnocena jako „akademická“ (málo prakticky zaměřená, orientovaná na obory aprobace, méně pak už na pedagogicko-psychologickou složku. Mladým učitelům chybí praktický výcvik, a proto se u nich při výkonu mnoha činností objevují nedostatky, potíže a chyby) (Urbánek, 2005, s. 49).

Z toho vyplývá, že je na začátku učitelské praxe nezbytné určité období, v němž je nováčkům věnována zvláštní péče, aby se co nejlépe adaptovali (ne všem je však tato péče poskytnuta). Long (cit. dle Lukas, 2007, s. 372) uvádí, že *„především na počátku kariéry ovlivňuje učitele také jeho rodinné prostředí, jeho vývoj, jakožto mladého dospělého, dále osobnostní předpoklady, ale i podpora ze strany školy a širší komunity (tzn. jaké škola či stát připravují začínajícím učitelům podmínky)“*.

4.4 Potenciální problémy začínajícího učitele

Protože se často teoretická příprava na povolání a praxe od sebe liší, nástup začínajícího učitele může být v mnoha případech velmi náročný. Očekává se od něho profesionální přístup, zodpovědnost za svěřené žáky, ovládání oborových a didaktických dovedností a znalostí a organizační schopnosti. Buduje si vztah se žáky, jejich rodiči a kolegy v rámci pedagogického sboru. V průběhu prvních měsíců srovnává teorii, kterou získal během studia a své představy s realitou praxe. Je jisté, že ne všechny oblasti jsou hned ze začátku dokonale zvládnuté. Je potřeba hledat místa, která může učitel a zvláště začínající učitel stále zdokonalovat a stávat se tak učitelem kvalitním. V literatuře byly popsány specifické problémy začínajících učitelů, kterým se věnuje tato část.

Dunn (1986) (in Pinková, 2013, s. 18) člení problémy začínajících učitelů do čtyř základních oblastí, kterými jsou **výukové problémy, organizační problémy, sociální problémy, materiální a technické problémy**. Výukové problémy se týkají samotné výuky a do této skupiny náleží především otázky disciplíny a motivace, hodnocení žáků či efektivního využívání různých výukových metod. Organizační problémy souvisí nejen s plánováním a organizací práce učitele, ale i se stavem konkrétních podmínek, ve kterých začínající učitel působí, tedy jaké podpory a vedení ze strany školy se mu dostává. Vztahy s rodiči, s ostatními kolegy a vedením školy, ale rovněž i vztahy se žáky pocházejících z odlišných kulturních

zázemí patří do oblasti problémů sociálních. Nedostatek materiálního a technického vybavení náleží do poslední skupiny zmíněných problémů.

Sáenz-López, Almagro a Ibáñez (2011, s. 6) specifikovali následující okruhy problémů: **organizování a kontrola třídy, nízký sociální status předmětu, nedostatek učebních materiálů a pomůcek, vztahy, plánování, metodologie výuky.**

Otázkami problémů začínajících učitelů se zabývali práce autorů Klementa a Kocandy, kteří zmiňují, že začínající učitelé mají především problémy s hodnocením žáků, řešením výchovných a kázeňských problémů, jednáním s rodiči či školní administrativou. Zmíněné problémy jsou identifikovány i v rámci výzkumného šetření Zdeňka Kalhouse z let 1986 a 1987. Dále byly zjištěny problémy s uplatňováním aktivizačních metod, používáním didaktické techniky, formulací učebních úloh, orientací v učebních osnovách, přizpůsobením vyučování věku žáků (Pinková, 2013, s. 20).

Pařízek (1988, s. 40) poukazuje na problémy v práci začínajících učitelů, jakými jsou zvládnutí třídy a udržení kázně, udržení pozornosti třídy, vystupování před třídou a komunikativní dovednosti učitele, formulace otázek, přesnost vyjadřování a používání spisovného jazyka, přístup a komunikace s žáky. Dále také samotné přijetí role učitele, výběr organizace a konkretizace učiva a volba vhodné vyučovací metody. Problémová může také být reakce na chyby a na dotazy žáků.

V letech 1990-1992 byl uskutečněný výzkum zaměřený na 24 vybraných pedagogických činností, ke kterým se začínající učitelé prostřednictvím dotazníků vyjadřovali k profesním problémům při výkonu těchto činností a zároveň k rozsahu přípravy na dané činnosti během svého studia.

Z výsledků studie patří **mezi nejzávažnější problémy** začínajících učitelů **udržení pozornosti a kázně žáků při vyučování, práce s neprospívajícími žáky a diagnostika osobnosti žáka.**

Mezi středně závažné problémy patří **motivace a aktivizace žáků, jednání s rodiči, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, řešení kázeňských přestupků, komunikace s žáky, potřeba současné výuky**

i výchovy, uplatnění individuálního přístupu k žákům a přizpůsobení vyučování jejich věku, správná formulace otázek a učebních úloh či vedení pedagogické dokumentace.

Naopak začínající učitelé nemívají problémy se stanovením obsahu a rozsahu učiva a jeho rozvržením na celý školní rok, časovým rozvržením vyučovací hodiny, vysvětlením učiva, volbou a použitím učebních pomůcek, organizací samostatné práce žáků, hodnocením a klasifikací, a se spoluprací s ostatními pedagogy (Šimoník, 1995, s. 78).

Dle Mazáčové (2001, s. 2) se v práci začínajících učitelů projevuje řada nedostatků. Mezi nejčastější příčiny problémů patří neukázněné chování a agresivita žáků, nízká úroveň znalostí žáků a jejich nezáměr o učení a školu, problematické vztahy s rodiči a s ostatními učiteli, nekvalitní organizace práce, nízký plat či nedostatečné materiální vybavení školy.

Pravdou je, že začínající učitel musí na plnění běžných učitelských činností vynakládat mnohem více úsilí a času než zkušený učitel. Jednou z cest snížení problémů začínajících učitelů je lepší příprava budoucích učitelů. Mazáčová (2001, s. 2) dále uvádí, že začínající učitelé neumějí uplatnit v praxi dobré teoretické znalosti, které studiem získali a chybí jim základní didaktické dovednosti. Nedostatek zkušeností a dovedností souvisí do jisté míry i se způsobem teoretické přípravy během studia, která postrádá příklady, chybí disciplíny aplikačního charakteru a praktického výcviku je málo nebo je prováděn s malou efektivitou. Od mladého učitele se však ve škole očekává, že své teoretické poznatky bude schopen aplikovat v každodenní pedagogické práci tvůrčím způsobem podle specifických podmínek (Mazáčová, 2001, s. 2). Jak již bylo uvedeno, je to pro začínajícího učitele velmi náročné, neboť k bezprostřední aplikaci nebyl během studia připraven. Odtud plynou obavy a mladí učitelé silně pociťují nejistotu při výkonu základních pedagogických činností.

Začínající učitelé mají potíže také v oblasti motivace a aktivizace žáků a v uplatnění individuálního přístupu k žákům. Podle výsledků výzkumu Oldřicha Šimoníka má téměř polovina začínajících učitelů problémy v oblasti komunikace se

žáky, s udržení pozornosti (přes 70 %) a s přizpůsobením vyučování věku žáků (Mazáčová, 2001, s. 2).

Průcha, Walterová, Mareš (2009) k problematice uvádí také problémy související s nutností vykonávat povinnosti a činnosti, pro které učitel nebyl aprobován, jako je výuka předmětů mimo vlastní aprobaci, nedostatek systematických rad, či problémy s ubytováním a dojížděním.

Důležité je vzít do úvahy i obavy budoucích učitelů, tedy studentů učitelství. Mezi nejobtížnější profesní činnosti studenti učitelství zařazují motivaci žáků, řešení výchovných problémů a konfliktních situací, udržení pozornosti a kázně, časové rozvržení učiva, práci s neprospívajícími žáky, hodnocení a klasifikaci (Pinková, 2013, s. 34).

Vašutová (2002, s. 58) zmiňuje konkrétní problémy, kterých se obávají budoucí učitelé. Patří mezi ně neschopnost navázat kontakt se žáky, neschopnost spontánně reagovat, tendence předimenzovat hodinu, potíže s vysvětlováním probírané látky, neschopnost řešit nestandardní situace, hodnocení žáků, získání jejich respektu, řízení práce ve třídě, neschopnost užití progresivních metod a poznatků ve výuce či řešení kázeňských přestupků.

Zajímavé jsou údaje získané z průzkumu realizovaném na studentech pedagogické fakulty, který zmiňuje Vašutová (2004, s. 129) mezi obavy, které mají budoucí začínající učitelé, patří mezi ně:

- neschopnost navázat kontakt se žáky
- špatný odhad množství látky, kterou proberou za jednu hodinu
- obtížnost objektivního hodnocení žáků
- nejistota v řešení nestandardních situací
- neschopnost prosadit inovativní metody a postupy
- nezískání respektu u kolegů v učitelském sboru
- nezískání respektu u žáků a jejich rodičů
- nepozornost žáků v hodině

- neplnění zadaných úkolů učitelem
- nepochopení učiva a neukázněnost žáků
- neschopnost odpovědět na nepříjemné otázky od žáků

4.4.1 Kategorizace problémů

Z mnoha jmenovaných obav a problémů, které byly uvedené v předchozí kapitole, autoři uvádí různé kategorizace. Například Pfisterová (2008, s. 10-13) rozdělila problémy na základě společných znaků do šesti následujících skupin, jakými jsou **výuka, zdroje, plošné testování, byrokracie, kolegové a osobní záležitosti**.

- *Výuka* – patří sem frekventovaná skupina problémů spojených s motivací a chováním žáků, spravedlivým hodnocením, vedením, řízením třídy, přístupem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami či se spoluprací s žáky a jejich rodiči.
- *Zdroje* – kategorie problémů související se získáváním různých druhů materiální podpory pro výuku (např. kurikulární materiály, pomůcky, vybavení třídy).
- *Plošné testování* – problémy s přípravou žáků na plošné testování ze strany státu.
- *Byrokracie* – problémy s porozuměním a zabezpečením administrativních úkonů.
- *Kolegové* – obsahuje problémy s komunikací a spoluprací s ostatními učiteli.
- *Osobní záležitosti* – souvisí s organizací času a zvládnutím času u začínajících učitelů.

Vašutová (2002, s. 81) uvádí kategorizaci problémů začínajících učitelů vytvořenou na základě kategorizování učitelských činností, které dělí na hlavní a doplňkové. Hlavní profesionální činností učitele je vyučování; které je rozděleno na projektování (tj. plánování a příprava na vyučovací hodinu), vyučování (tj.

praktická realizace plánu a přípravy) a hodnocení. Profesní (pracovní) činnost zahrnuje i výchovu a vzdělávání žáků. K doplňkovým činnostem učitele patří činnosti konzultační, koncepční, administrativní, operativní a sebevzdělání.

Zieleniecová (2012, s. 11) uvádí výsledky výzkumu na MFF UK, kde byla každoročně studentům v letech 1996-2006 zadávána anketa a studentům byla položena otázka: „Z čeho máte obavy před svým působením v roli učitele? Uved'te tři nejsilnější obavy související se sebepojetím a tři s vyučovací činností.“

Odpovědi studentů s blízkým obsahem byly sdružené do oblastí, kterých se týkají a seřazené dle četnosti výskytu, viz Příloha 2.

Ze zmiňovaného výzkumu jsem v mé bakalářské práci využila jmenované okruhy problémů, které lze rozdělit do dvou hlavních skupin, kterým se práce bude dále zabývat. **První skupinu** tvoří problémy související se sociální rolí a sebepojetím učitele, **druhou problémy** související s didaktickou činností učitele.

4.4.2 Problémy související se sociální rolí a sebepojetím učitele

Učitelé mají na počátku své pedagogické dráhy obavy a dopouštějí se chyb související s plněním jejich sociální role. Sociální roli lze charakterizovat jako chování, které sociální skupina očekává od svého člena. Odvíjí se od mnoho faktorů, mezi které patří především normy a hodnoty dané skupiny a postavení jedince ve skupině. Ztvárnění role závisí také více či méně na míře volnosti dané sociálním očekáváním a na tom, jak on sám svoji roli pojme (Zieleniecová, 2012, s. 1).

U učitelského povolání je značný prostor pro uplatnění vlastních představ a tvořivosti, kdy učitel utváří svoji roli jak pod vlivem společenského pojetí (očekávání), tak na základě vlastního pojetí své role - tzv. sebepojetí.

Zvláštní a podstatnou součástí společenského pojetí role učitele jsou očekávání žáků a často je představa začínajícího učitele o tom, co od něho žáci očekávají milná. Žáci především očekávají, že učitel umí naučit a vysvětlit látku,

vyučování je zajímavé, má jasné požadavky a udrží pořádek ve třídě (Zieleniecová, 2012, s. 2).

Důležitým faktorem, jak učitel ztvární svoji roli, je jeho vlastní pojetí (sebepojetí), které je ovlivněno osobnostními vlastnostmi, jeho motivací a dosavadními zkušenostmi (Zieleniecová, 2012, s. 2).

Velký význam mají první setkání učitele se žáky, kdy se začínají utvářet vzorce chování učitele i jeho žáků. Toto počáteční období je charakteristické hledáním pozic obou stran, které při tom prosazují své představy. Toto prosazování může být různě ostré podoby, v některých případech se může jednat až o zkoušku sil, při níž učitel čelí aktivnímu jednání ze strany žáků. Tyto vzorce chování učitele a žáků vymezované a vytvářené v počátečním období jejich vztahu bývají dosti pevné a uplatňují se dlouhodobě. Jsou zpravidla značně odolné proti změnám a učitele stojí velké úsilí, pokud je chce změnit. První setkání i zkušeného učitele s novými žáky má velký význam pro utváření jejich dalšího vztahu. Sebepojetí učitele je samozřejmě utvářeno nejen na začátku setkávání se žáky, ale ovlivňuje ho celá jeho profesní zkušenost. Dlouhodobé pedagogické působení může učitelovo sebepojetí v některých případech utvářet i velmi negativně (v krajním případě dochází k tzv. syndromu vyhoření učitele) (Zieleniecová, 2012, s. 3).

Mezi obavy začínajících učitelů související s jejich sebepojetím patří například obava, zda učitel bude mít u žáků autoritu, zda zvládne třídu, udrží kázeň, zda ho žáci budou brát vážně, podaří se mu udržet kázeň ve třídě, zda bude umět řešit konflikty, zda se bude umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda bude správně reagovat na chování žáků, zda ho žáci přijmou "jako člověka" - ne jen jako učitele, zda na žáky udělá dobrý dojem, zda si o něm žáci neudělají chybnou představu. Obava, že se učitelé neubrání pádu do stereotypu, obava z nové situace, že učitel o žácích nic neví. Obava, zda učitel umí žáky přijímat správným způsobem - ne jako kamarády a ne povýšeně. Učitel má také obavu z toho, aby jeho vystupování

nepůsobilo trapně, s tím souvisí tréma a nervozita, protože učitel je sám před třiceti žáky (Zieleniecová, 2012, s. 4).

4.4.3 Problémy související s didaktickou činností učitele

Mezi didaktické činnosti učitele nepatří jen činnosti učitele, které mají přímou souvislost s výukou (dále didaktické činnosti), které učitel koná přímo se žáky (vyučování), ale také zahrnují i plánování a přípravu a také učitelovo vlastní hodnocení toho, co se událo při výuce. Tyto jeho výsledky se pak promítnou do plánování a uskutečnění dalšího vyučování. Didaktické činnosti by měly představovat cyklus obsahující proces rozhodnutí o cílech, příprava výuky, samotné vyučování a hodnocení celého procesu (Zieleniecová, 2012, s. 5).

Mezi obavy začínajících učitelů související s vyučovací činností patří obava, zda výklad nebude pro žáky nudný, zda je učitel zaujme a udržím jejich pozornost, zda jsou žáci ochotni s učitelem spolupracovat. Zda učitel umí učivo vysvětlit, podat jasně, "lidsky", srozumitelně a zda to, co je pro učitele jednoduché, nebude pro žáky složité. Další obava je ze zkoušení a klasifikace; zda dokáže být učitel objektivní, zda nastaví přiměřeně "latku". Učitel neví, co žáci umí, o co se může opřít, obava, zda při výuce stihne všechno sledovat, uhlídat, zda si dokáže udržet přehled o tom, co se ve výuce děje. Učitel má pocit, že není dostatečně odborně připraven, že má věcné nejasnosti ve středoškolském učivu; obava, že udělá odbornou chybu ve výkladu, v řešení úlohy, obava z metodických chyb. Obava, že nebude umět zodpovědět otázky žáků, že bude muset přiznat neznalost nebo omyl, že se učitel dostane do slepé uličky. Učitel má i obavu zda si bude umět dobře připravit učební látku, že nebude vědět, co vybrat a jak to naplánovat (zvláště v situaci, kdy nebude k dispozici učebnice, v níž by vše bylo rozvrženo), obava, zda připravená látka bude stačit, zda nebude mít na konci vyučovací hodiny "co dělat", nebo obráceně, zda vše připravené stihne, zda mi nezazvoní doprostřed výkladu, obava z celkového selhání, z toho, že vyučování nezvládne (Zieleniecová, 2012, s. 6).

Každý učitel by si měl na začátku plánování výuky zvážit a rozmyslet cíle výuky, kterých chce u žáků dosáhnout. Začínající učitel může v této fázi celého didaktického cyklu udělat chybu, že se promýšlením cílů vůbec nezabývá a vyučovací hodiny připravuje a pak uskutečňuje bez koncepčního zázemí. Spoléhá se na postup daný učebnicí, na vlastní více či méně jasnou představu o postupu učiva, na nápodobu toho, co si pamatuje ze svého studia na střední škole. Vyučování bez jasného koncepčního zázemí a bez promyšlených cílů, se může v jednotlivých vyučovacích hodinách projevit jejich menší ujasněností, a dlouhodobě neuspořádaností, malou logickou sevřeností, a celkově menší efektivností výuky (Zieleniecová, 2012, s. 7-8).

Vyučování nikdy není kopií přípravy, byť by byla sebelépe zpracovaná. Reálná výuka vždy přináší nepředvídatelné situace, ve kterých musí učitel improvizovat. Největším problémem práce začínajícího učitele v této fázi didaktické činnosti bývá právě přenesení koncepce vyučovací hodiny, kterou si připravil, do reality. Je důležité dopracovat se k vytčeným cílům, nenechat se zavést na vedlejší cesty a převést plán do reálného jednání. Učitel musí mít průběh výuky pod kontrolou a být si vědom pedagogických důvodů, proč se danou cestou se žáky pustil (Zieleniecová, 2012, s. 9).

Jednou z největších chyb začínajících učitelů je nehodnocení vlastní práce, neochota zamýšlet se nad vyučovacími hodinami a jejich průběhem. Hodnocení je nutnou podmínkou profesionálního růstu učitele. Při hodnocení je třeba najít úspěchy, ale hlavně zaznamenat nedostatky vlastní práce. Hodnocení se má opírat o jasná hlediska, které sou odvozena z cílů, jichž chceme dosáhnout - na jejich základě hodnotíme obsah, jeho uspořádání, způsob výkladu, použité metody, atd. Pro zlepšení učitelových schopností je nutné, aby byl učitel ochoten a schopen reflexe a sebereflexe, a aby dokázal na základě tohoto hodnocení zlepšovat svoji pedagogickou zkušenost (Zieleniecová, 2012, s. 10).

Z uvedeného bylo následně vytvořeno pět oblastí, na které se bakalářská práce zaměří v praktické části. **Jsou to prvotní obavy, výukové a výchovné**

problémy, organizační problémy, sociální problémy, materiální a technické problémy.

Prvotní obavy z interakce se žáky souvisí s očekáváním a představami ve srovnání s realitou, které mají učitelé v samotném začátku svého působení. Patří mezi ně například nervozita a stres z nové situace a obava z očekávání žáků.

Výukové problémy se týkají samotné výuky a do této skupiny patří především otázky odbornosti, motivace, hodnocení žáků a efektivní zařazení různých výukových metod do vyučovacího procesu, zpětná vazba, tzv. hospitace, ale také **problémy s chováním žáků** a udržení jejich kázně a disciplíny.

Organizační problémy souvisí s organizací a plánováním výuky a práce učitele a časovou náročností přípravy. Důležité jsou i podmínky, ve kterých začínající učitel působí, tedy jaké podpory a vedení ze strany školy se mu dostane.

Mezi **sociální problémy** řadíme vztahy se žáky a rodiči, s ostatními kolegy a vedením školy. Pro začínajícího učitele je častokrát obtížné zvolit správnou cestu budování vzájemných vztahů.

Stav materiálního a technického zabezpečení patří do poslední zmíněné kategorie problémů a jedná se zde o dostupnost a spokojenost s vybavením, které učitel potřebuje k výkonu své činnosti.

4.5 Podpora začínajícího učitele

Důležitým faktorem pro výkon budoucího povolání je příprava, proto je nutné věnovat pozornost zdělávání budoucích učitelů, což potvrzuje také Bendl a kol. (2011, s. 11): *„Ruku v ruce se zvyšujícími se nároky na učitelskou profesi by měla jít pozornost, která by byla věnovaná přípravnému vzdělávání učitelů a opatřením, jež mají usnadnit jejich přechod do zaměstnání.“*

Z uvedených specifík postavení začínajícího učitele je zřejmé, že je nutné pomoci nezkušenému učiteli a proto se budu v práci dále zabývat konceptem mentorství. Mentorství patří mezi jeden ze způsobů, jak zvládnout příchod nového učitele a jak mu pomoci.

4.5.1 Uvádějící učitel

Uvádějícího učitele lze charakterizovat jako učitele, „který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do výkonu učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnutí činností týkajících se vyučování, ale též na seznamování se školskou legislativou a administrativními pracemi souvisejícími s fungováním školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 334).

Podlahová (2004, s. 48) uvádí: „Přívlastkem uvádějící bývá na základní i střední škole obdařen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok.“ Po roce 1989 funkce uvádějícího učitele zanikla v legislativní rovině, ale nadále se zachovala a na většině škol je stále uplatňována. Průcha (2009, s. 334) k tomu říká: „V ČR dnes není instituce uvádějícího učitele systematicky uplatňována, její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy.“

Uvádějící učitel pomáhá začátečníkovi se seznámením se s provozem školy, s přípravou a realizací výuky, se seznámením s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy, s rozvíjením vztahů s rodiči, a s informacemi o ostatních okolnostech práce a provozu školy.

Bajtoš a Honzíková (2007, s. 83) poukazují na to, že v podmínkách našeho školství, je kvůli ulehčení profesního stavu pedagogických pracovníků, zavedena instituce tzv. uvádějícího učitele, kterým může být zkušený učitel, který se ve škole stará o začínající učitele, a to především po metodické stránce. Tato instituce má svoje opodstatnění, přestože je v mnohých případech tato funkce vykonávána pouze formálně.

Jak již bylo uvedeno, je dobré nezkušenému učiteli poskytnout pomoc prostřednictvím zkušeného učitele, který zná prostředí dané školy a má rozsáhlé praktické zkušenosti. Pomoc uvádějícího učitele může být pro některé nastupující učitele velkým přínosem, pro jiné nikoliv. Záleží na obou zúčastněných, jak bude jejich spolupráce probíhat a zda budou zkušenosti a rady předané úspěšně.

5 Praktická část a výsledky práce

V praktické části bakalářské práce se nejdříve zabývám metodologií výzkumu a následně identifikovanými problémy, se kterými se začínající učitel potkává a musí vypořádat. Kvalitativního výzkumu se zúčastnilo celkem osm respondentů, čtyři ženy čtyři muži, učitelé středních škol s praxí do 2 let. Kostrou rozhovoru byly otázky, které jsem ve své práci rozdělila do několika kategorií: **prvotní obavy z interakce se žáky, výukové problémy, organizační problémy, sociální problémy a problémy s materiálním a technickým zázemím.**

5.1 Metodologie výzkumu

V následující části je přiblížený metodologický postup zpracování praktické části bakalářské práce.

5.1.1 Výzkumný problém, cíl a otázky

Profesní začátky kariéry učitele nejsou bezproblémové a každý učitel se musí vyrovnat s různými situacemi a obavami, které ho v této etapě provází.

Cílem bakalářské práce je identifikovat, s jakými problémy se začínající učitel setkává. K naplnění cíle, jsem formulovala hlavní výzkumnou otázku (HVO) následovně: **S jakými problémy se začínající učitelé setkávají při výkonu své profese?**

Dále jsem si určila pět specifických oblastí, ke kterým se vztahují otázky (SVO):

SVO 1: Vzpomenete si, jaký pocit jste měl/a, když jste poprvé vstupoval/a do třídy?

SVO 2: Jak začínající učitelé vnímají výukové problémy?

SVO 3: Jak začínající učitelé vnímají organizační problémy spojené s výukou?

SVO 4: Jak začínající učitelé vnímají sociální problémy (vztahy se žáky)?

SVO 5: Jak začínající učitelé vnímají problémy s materiálním a technickým zázemím?

5.1.2 Metoda sběru dat

Sběr dat jsem provedla metodou polostrukturovaných rozhovorů, které jsem nahrávala na diktafon a následně doslovně přepsala. Takto provedený přepis rozhovorů dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 160) zabezpečuje spolehlivost dle kritérií kvality výzkumu. Dle výzkumných otázek jsem vytvořila tazatelské otázky. Vzhledem k nutnosti držení se cíle práce ale také potřebě hlubšího poznání a flexibility rozhovorů jsem zvolila metodu polostrukturovaných rozhovorů (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 161). V rámci rozhovorů jsem se držela připravených otázek a struktury rozhovoru, ale dle tématu, které zmínil respondent, se měnilo pořadí jednotlivých témat.

5.1.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor jsem vybrala dle tématu práce, rozhovory bylo nutné provést se začínajícími učiteli středních škol s délkou praxe do dvou let. Výzkumný vzorek jsem vybrala pomocí metody prostého záměrného výběru, kdy jsem oslovila osoby ze svého okolí, kteří splňují výše zvolená kritéria a kteří souhlasili s účastí na výzkumu. Další účastníky jsem získala díky kontaktu od respondentů, nebo od svých známých. Celkově se podařilo provést rozhovory s osmi začínajícími učiteli, čtyřmi ženami a čtyřmi muži. Můj výzkumný soubor je tedy genderově vyrovnaný.

Tabulka 1: Vybrané údaje o respondentech

Označení respondenta	Délka učitelské praxe	Pohlaví	Místo působení
Respondentka A	do 1 roku	žena	Brno
Respondentka B	do 1 roku	žena	Brno
Respondentka C	do 1 roku	žena	Brno
Respondentka D	do 2 let	žena	Poprad
Respondent E	do 1 roku	muž	Brno
Respondent F	do 1 roku	muž	Brno
Respondent G	do 1 roku	muž	Brno
Respondent H	do 2 let	muž	Poprad

5.1.4 Vstup do terénu

Potenciální účastníky jsem kontaktovala telefonicky, kdy jsem jim představila záměr mé práce a poprosila jsem je o účast na výzkumu pomocí rozhovoru. Informovala jsem je o zachování anonymity, že rozhovor budu nahrávat a následně přepisovat a využiji ho ve vědecké práci. Když souhlasili, domluvili jsme si termín a místo setkání. V úvodu samotného setkání jsem ještě jednou účastníky ujistila o anonymitě, upozornila na nahrávání audio záznamu rozhovoru, který následně přepíšu a budu s ním pracovat v rámci bakalářské práce.

Rozhovory jsem realizovala v různých prostředích, dle domluvy s účastníky. V šesti případech se jednalo o pracoviště, kde respondenti učí, a ve zbylých případech jsme se sešli v kavárně či v nákupním centru. Jistým omezením byly časové možnosti respondentů, a proto jsem se jim vždy snažila vyhovět. Rozhovory jsem uskutečnila v průběhu března až června 2015 a trvaly od 20 do 65 minut. Délka rozhovorů se především odvíjela od samotné zkušenosti učitelů, delší rozhovory byly s učiteli, kteří již učí druhý rok.

Snažila jsem se o zabezpečení dobré atmosféry, neutrálnost a jednoznačnost při kladení otázek (Hendl, 2008, s. 19). Následně jsem rozhovory dle audio nahrávky doslovně přepsala a zaslala emailem respondentovi, aby jej schválil a případně mohl něco doplnit, což nenastalo. Po seznámení respondentů s konečnou verzí rozhovoru jsem data začala analyzovat.

5.1.5 Výzkumné metody a analýza dat

K naplnění cílů práce jsem po konzultaci s vedoucí práce zvolila kvalitativní výzkum, pro který je typický nižší počet účastníků výzkumu, ale přináší však hlubší poznání zkoumaných jevů (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211 - 212). Analýzu dat kvalitativního výzkumu jsem zpracovala metodou otevřeného kódování, jakožto analytickou technikou zakotvené teorie (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 90). *„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů, pomocí pečlivého studia údajů...během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 43). Během výzkumu se nám může vyskytnout velké množství pojmů. *„Tyto pojmy je třeba seskupit, podobné s podobnými...proces seskupování pojmů, které se zdají příslušet stejnému jevu, nazýváme kategorizace“* (Strauss, Corbinová, 1999, s. 45).

Pro větší přehlednost a jednodušší orientaci v textu jsem řádky očíslovala. Rozhovory jsem zpracovala pomocí funkce vkládání komentářů, kde jsem hledala významově stejné sdělení a ty jsem v textu pojmenovala kódem. (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 212). Při kódování jsem měla na paměti otázku: „*O čem daný text vypovídá? Co se nám snaží říct?*“ a v souvislosti s výzkumnými otázkami jsem sdělením přiřazovala vlastní kódy. V průběhu procesu kódování jsem si vytvářela i seznamy kódů, které jsem dle významu sloučila do kategorií, které se během práce rozkryly (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 212).

V textu uvádím několik citací pro podpoření autenticity v originálním znění, to znamená v určitém možném hovorovém slangu, bez upravování do spisovného jazyka. Některé citace jsou umístěny ve více kategoriích, protože daný výrok nebo jeho část může potvrzovat více jevů. V závěru každého tématu provádím shrnutí získaných poznatků.

5.1.6 Etické aspekty výzkumu

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 43-44) je nutné si při kvalitativní výzkumu dát záležet na etice provedení, protože výzkumník zasahuje do soukromí dotazovaného respondenta. Je vhodné proto zdůvodnit proč a za jakým účelem je rozhovor proveden, kdo bude mít přístup k získaným údajům, zejména osobním, na základě kterých by byla možná identifikace respondenta. Výzkumník musí zajistit, aby k získaným datům neměla přístup žádná třetí neoprávněná osoba. Respondent musí být o všem informován a musí podat informovaný souhlas. Výzkumník se snaží o získání takových dat, která jsou nezbytně nutná pro účely jeho výzkumu. Odměna respondentce za účast ve výzkumu není nutná.

Respondenti byli seznámeni s cílem práce a upozorněni na nahrávání rozhovorů a následné doslovné přepisování. Dotazovaní vyjádřili informovaný souhlas s navrženým postupem, že získaná data budou použita výhradně pro účely bakalářské práce. Respondenti vyjádřili jako zásadní, že rozhovor bude anonymní a proto jsou informace, které by mohly identifikovat účastníky neuvedeny, nebo

pozměněny. Respondenti měli možnost kdykoliv z výzkumu odstoupit (Milovský, 2006), ale nikdo ji nevyužil. K údajům jsem měla přístup pouze já a vedoucí práce.

5.1.7 Limity výzkumu

Jak uvádí Švaříček a Šed'ová (2007, s. 13) je nutné si uvědomit, že v rámci kvalitativního výzkumu získaná data nejsou zobecnitelná a jsou platná právě pro můj výzkumný vzorek. Hrozí zde také zpochybňování výzkumu z důvodu subjektivity (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 14). Lze diskutovat i míru otevřenosti účastníků a ochota hovořit o jejich problémech, což lze považovat za citlivé téma. Snažila jsem se vytvořit příjemnou atmosféru a vyhovět požadavkům respondentů co se týče času i místa setkání. Také připouštím, že na kvalitu výzkumu a zpracování dat může mít vliv, že je to moje prvotní zkušenost.

5.2 Výsledky terénního šetření

V této kapitole výzkumné části se zabývám kategoriemi, které vznikly z výpovědí respondentů, na základě metody otevřeného kódování. Otázky, na které respondenti odpovídali během rozhovorů, se týkaly prvotních dojmů, očekávání a obav, které jako začínající učitelé měli. Dále rozhovor obsahoval otázky týkající se pěti hlavních oblastí, kterými jsou **prvotní obavy, výukové a výchovné problémy, organizační problémy, sociální problémy a problémy s materiálním a technickým zázemím**.

Každý rozhovor jsem samostatně okódovala a následně vytvořila seznam kódů. Dle výskytu a společných znaků jsem následně kódy zařadila do kategorií, kterým se podrobně věnuji v následující části.

5.2.1 Obavy z prvotní interakce se žáky

Na základě analýzy dat vyplynulo, že učitelé mají při zahájení svého profesního života prvotní obavy z nového prostředí, z nové situace a role, z neocenění a nevědky a z nepřijetí žáky.

Vašutová (2004, s. 58) ve své knize *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*, popisuje, že mnoho začínajících učitelů přichází do nového zaměstnání s obavami, že nezvládnou všechno, co od nich tato profese vyžaduje. První kategorie obsahuje obavy, které měli začínající učitelé na začátku své kariéry.

Všichni respondenti shodně uvedli, že měli **obavu z nového prostředí**, jak uvedla například Respondentka C: *„Byla jsem nervózní, že se mi bude klepat hlas, že se mi budou smát žáci, takže nervozita,“* a respondent F: *„Tak jsem byl takový nervózní, že to na mě bylo trochu i vidět.“*

U začínajících učitelů se rovněž objevila **obava z nové situace a role**, která jich čekala a také ze zodpovědnosti, kterou mají. Je to pochopitelné, protože učitel musí zodpovědně vykonávat své povolání hned od první vyučovací hodiny, bez toho, aby mu někdo pomáhal a dohlížel na jeho činnost, jak by tomu mohlo být v

jiných zaměstnáních. První dojem je jen jeden a od toho, jak zaujme žáky, bude záviset jeho další působení.

K problematice Respondent F uvedl: *„Tak jsem byl takový nervózní, že to na mě bylo trochu i vidět. Ale když jsem tam prvně vešel a viděl sem ty oči, jak na mě všichni hledí, tak jako takový, že je to ted'ka všechno na mě a musím to zvládnout. Takže takový stres, že když se něco prostě pokazí tak je to na moji zodpovědnost. Takže taková ta nervozita, takový ten stres, no spíš.“*

Tři respondenti také uvedli, že **měli obavy z nedocení a nevděčnosti**, co souvisí s postavením a situací s hodnocením této profese prestiže povolání, které bylo rozebráno v teoretické části práci. Respondentka D v této souvislosti zmínila: *„Jsou třeba děcka jako horší, že jsou takový jako až nevděční kolikrát k té připravené práci toho učitele, že to tak neberou, jak by si člověk představoval.“*

Dva z osmi dotazovaných uvedli, že měli **obavu, že nebudou třídou přijetí**, ale tyto obavy nebyly potvrzeny a žáci je přijmuli. Respondentka D řekla: *„No připadalo mi napřed, při první hodině, že mě nemůžou nějak moc brát. Ale pak jsem zjistila, že mě berou.“*

Respondentka A k dané problematice uvedla: *„Bála jsem se. Hodně jsem se bála, poněvadž jsem nevěděla, co bude. Najednou 30 lidí, žáků tam na mě čekalo, očekávali, že přijde mladá paní učitelka. Tak jsem netušila, jak mě přijmou, ale v pohodě.“*

Učitel se jistě **zdokonaluje ve svém povolání celý profesní život**, uvádí Vašutová (2004, s. 59) a dodává, že je potřeba mít na čem stavět. První roky praxe jsou často určující pro další profesní vývoj. To potvrzují výroky dotazovaných začínajících učitelů, kteří si byli vědomi, že jejich obavy budou eliminovány časem pomocí získání více zkušeností v praxi. Respondentka D v této souvislosti řekla: *„Zjistila jsem, že se všechno prostě musí získat cvikem, že nikdo není učitel, když přijde první den do školy, že se to člověk musí tak jako naučit, tu roli.“*

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že dotazovaní začínající učitelé měli obavu z nového prostředí a situace, kdy vstoupili do třídy plné žáků a nevěděli,

jaké mají očekávání a jak budou reagovat. Jedná se o proces osvojování si nové role a s tím souvisí i přijmutí učitele žáky. Každý člověk je rád, když je jeho vynaložená snaha oceněna a není tomu jinak ani u učitelů. Začínající učitelé si uvědomují zodpovědnost, kterou mají a prvotní obavy jsou normálním průvodním jevem, které se zmenšují, či časem vytratí pomocí praxe a získaných zkušeností. Důležité je chopit se nové situace s odvahou a nadšením a nevzdávat se při prvních problémem, protože začátky bývají vždy náročné.

5.2.2 Obavy spojené s chováním žáků

Výchovné problémy patří mezi další zmiňované úskalí, se kterými se začínající učitelé setkávají při výkonu svého povolání.

Všech osm dotazovaných uvedlo, že měli **problém s udržením kázně** žáků ve třídě a jejich chováním. Podle Bendla (2001, s. 79) v otázce kázně se vždy jedná *„O podřizování se nějaké autoritě. Jak učitelova autorita, tak kázeň, kterou po dětech vyžaduje, by měla být sice pevná a důsledná, ale zároveň laskavá. Žáci by měli přijmout učitelovo postavení a uznat jeho pravomoc řídit jejich chování a průběh učení. Pak teprve respektují požadavky učitele.“*

Problém s kázní žáků uvedla Respondentka C v souvislosti s **problémem s udržením pozornosti** a reagovala tak na schopnost zaujmout žáky následovně: *„No s tím mám trochu problém někdy, protože žáky to někdy tolik nezajímá to téma. Není to někdy jejich šálek čaje. a tak právě to je takové problematické. Takže když, tak se snažím tu kázeň udržet tak, že řeknu nějaké zkušenosti, nebo aplikovat tu teorii do praxe vlastně když to vidí kolem sebe tak aby si to uvědomili.“*

Naopak dotazovaný začínající učitel Respondent E v souvislosti s touto problematikou uvedl: *„Kázeň? Mluvíím nahlas, nikdo nemá šanci usnout. No né, člověk chodí mezi těma lavicema a různě se kouká, co kdo dělá, když je vyvolá a tak.“*

Práce učitele spočívá nejen ve vzdělávání žáků, ale také v jejich výchově. Na správný průběh výuky má vliv atmosféra ve třídě, kterou ovlivňuje chování žáků.

Pokud žáci nedodržují pravidla a vyrušují učitele, ruší i ostatní žáky, kteří se nemůžou na výuku plně soustředit a není tak jednoduché naplnit cíl vyučovací hodiny. Učitel musí vynaložit mnoho času a energie napomínáním žáků, místo toho, aby se věnoval výuce.

Další zmiňovaný problém je **udržení kázně a klidu ve třídě v průběhu skupinové spolupráce**. Střelec (1998, s. 152) říká, že vyšší hladina hluku ve třídě nemusí nutně být považována za projev nekázně, nýbrž za součást práce ve škole. Učitel se má zabývat tím, jak naplní činnost žáků, ne tím, jak udrží kázeň. V této souvislosti Respondentka A uvedla: *„Asi nejvíc mám pocit, že s tím abych zvládla, když se mi začnou bavit, když mám nějakou skupinovou aktivitu, nebo aktivizační, měla jsem tam kvízy a podobně a měli vytvořit skupinky. Takže vytvořit skupinky a řekla jsem po pěti, po šesti, vytvořili skupinky, ale už je to takový s tím nechci být, tak už přemýšlet buďto lístečky, námatkově volit skupinky, nebo když jim řeknu 1,2,3,4,5 ale zbytečně aby se tam 10 minut netvořili skupinky. a potom když dětska mezi sebou soupeří, tak ukřičet to. Ukřičet to aby byli v klidu, aby dali jakoby čas další skupince si přečíst otázku a podobně. Takže tady tohle spíš v klid v hodině, když máme aktivizační hry.“*

Více dotazovaných zmínilo, že žáci **používají mobilní telefony** v průběhu výuky a nedávají pozor. Respondent F popsal svoji zkušenost: *„Celá skupina mě celkem poslouchala, ale jeden klučina si tam pořád datloval do telefonu. A já mu říkám, jako se ho na něco ptám a on nevím.“* a Respondent H uvádí k problému: *„Oni vieš ako, smartfóny, stále toto, v kuse prilepené na rukách je to, to je iná vec. Ale ja tak, keď robia alebo urobia to, čo majú, a sem tam niekto pozrie do mobilu, tak to som ešte ochotný pripustiť, prehliadnuť, ale niekto keď to v kuse robí a opakuje sa. Nie, že by som po nich kričal, to sa mi možno výnimočne pár krát stalo, ale to už museli dosť ma vytočiť. Keď ja neviem 10x ju upozorním, že mobil, a ona stále pod lavicou mobil má a vtedy už ma vytočia a trochu zvýším hlas.“*

Začínající učitelé musí reagovat na **vulgární vyjadřování a drzé jednání** vůči nim, například Respondentka D uvádí: *„Tak ak vidím, že majú nežiaduce správanie, tak sa ich snažím napomenúť. Takže ak sa nevhodne vulgárne vyjadrujú, alebo sa zdá, že sú drzí, tak akože im poviem, že takto by to nemalo byť.“*

Dalším zmíněným problémem, který se týká nejen začínajících učitelů, je **drogová problematika** mládeže. O užívání drog mladou generací píše Nešpor (1996, s. 37), který uvádí, že užívání drog se stává normálním jevem, který je součástí kultury a životního stylu mládeže. Mnozí výzkumní pracovníci v této souvislosti uvádějí, že drogy jsou součástí života mladých lidí, především středoškoláků, bez ohledu na to, zda se jich problém užívání návykových a psychotropních látek přímo týká, či nikoliv. Svou zkušenost mi zmínil i dotazovaný začínající učitel Respondent G, ten řekl: *„Kluci sice tak 1/3 kouří, jak ¼, až ½ fetuje, ale jako jinak dobrý no, snad jenom trávu. Já nevím, nedokážu se rozhodnout s tím, jestli bych je měl poslat některé, ty co mě tady dráždí a provokují na kontrolu na drogy, protože vím, že bych je vyhodil.“* Z vyprávění respondenta bylo zřejmé, že mu tato oblast není lhostejná, ale má obavu udělat rozhodnutí, které by mohlo mít negativní důsledky v životě žáků.

Mezi výchovné problémy respondenti uvedli problémy s udržením kázně a pozornosti, ale také užívání drog. Problém s udržením kázně byl zmiňován především v souvislosti s obavou udržení pozornosti a zaujetí žáků. Velkým problémem je dnes u žáků používání mobilních telefonů a řešení těchto situací neustálým napomínáním, které uvedli tři dotazovaní. Jako nejdůležitější k udržení kázně a pozornosti uvádí respondenti nutnost vyvíjet neustálou aktivitu, klást otázky a zapojovat žáky. Nutné je i chození po třídě, dohlížení na jejich chování a napomínání při nedodržování pravidel a požadavků učitele. Dalším zmíněným problémem je vulgární vyjadřování žáků a drzé jednání, které musí učitelé napomínat a snažit se u žáků eliminovat. Jeden z dotazovaných učitelů řeší situaci, kdy se rozhoduje, zda oznámit vedení školy, že žáci užívají drogy, protože si je

vědom, že by je ze školy vyhodili a mělo to pro ně vážné následky. Ze zmiňovaných problémů vyplývá, že začínající učitelé mají mnoho rozdílných problematických oblastí, kterým musí čelit a úkolů, které jich denně čekají v jejich práci, aby žáky nejen vzdělávali, ale i vychovávali.

5.2.3 Výukové problémy

Nejrozsáhlejší kategorii tvoří problémy spojené s výukou. Do této kategorie jsou zahrnuty obavy z nedostatečné odbornosti, problémy související s plánováním vyučovací hodiny, zaujetím, motivací a pozorností žáků, hodnocením žáků a také souvisejícím školním vzdělávacím programem. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, 2001, s. 261).

5.2.3.1 Obava z nedostatečné odbornosti a nutnost se neustále vzdělávat

Začínající učitelé **mají obavu z nedostatečné odbornosti.** Do učitelské praxe přichází s poznatky, které získali v průběhu studia a svým všeobecným přehledem, ale obávají se, zda budou dostatečné a zda je žáci nepřekvapí otázkou, na kterou nebudou vědět odpověd'. Průcha (2005, s. 63) uvádí k obavám spojeným s profesními kompetencemi učitelů, že začínající pedagog může postrádat potřebné vědomosti a dovednosti nutné k výkonu každodenních činností učitelů. V průběhu rozhovorů to uvedlo sedm z osmi dotazovaných.

Respondentka C v souvislosti dotazů žáků uvedla i **nedostatečnost odborných informací v učebnicích** a nutnost přípravy pomocí využití dalších zdrojů a podrobné přípravy na případné dotazy následovně: *„Ale ti žáci mají otázky, které trošku, sice souviseli s tím, ale jsme se dostali třeba dál, se rozvykládali. Takže, že jsem musela i čerpat z jiných jakoby třeba webu nebo že to třeba nebylo jenom dovykládání, ale i potom reagovat na ty jejich dotazy, což nám třeba moc ve škole neřekli dřív, když jsem se učila jako jak učit.“*

Je důležité, aby si byl učitel jistý svými vědomostmi a působil jeho výklad profesionálně, protože od toho závisí, zda si získají pozornost žáků, jak uvedla Respondentka A: *„A snažit se taky odborně, abych neříkala bludy. Oni to taky poznají, jestli ten učitel umí, nebo neumí, nebo si to přečetl 10 min. před hodinou.“*

Respondentka D popsala její **obavu z odbornosti** v souvislosti s otázkami, které by ji mohly zaskočit takto: *„Som dostala lepšie triedy, tak som sa bála, že ako budú reagovať, či sa budú pýtať, či ma nezaskočia otázkami, hlavne maturanti, u ktorých nebudem vedieť sa nejako vyjadriť.“*

Respondent H upozornil na to, že učitel musí mít **všeobecný přehled**, protože učivo má širší souvislosti i mimo daný předmět: *„Čiže takto, keď môžem za angličtinu, tak myslím si, že je to dosť taký predmet, kde treba mať všeobecný prehľad, ale tak ako som povedal, každý sa v tom nájde, každú hodinu niečo iné. Prípadne tu je internet, notebook, hneď sa pripojím a ukážem im nejakú zaujímavosť obrázok.“*

Dalším souvisejícím problémem je, že učitel **učí i jiné předměty**, než ty, na které jsou jeho hlavními a s tím je také spojená obava z dostatečné odbornosti, tento problém popsal Respondent F takto: *„Spíše jsem očekával, že budu učit výživu a dali mi chov. Tak to byla pro mě trošku jakoby rána. Tak jsem se s tím popral, to byly trošku ty moje očekávání a to jsem teda zvládnul potom.“*

Problém s odborností neuvedl pouze jeden z dotazovaných začínajících učitelů, který vysvětlil, že před začátkem učitelské kariéry pracoval v dané oblasti a proto má odbornou praxi a mnoho praktických zkušeností a proto nemá obavu, že by na něco nedokázal odpovědět. Žáky dokáže zaujmout právě i praktickými příklady z praxe.

V rozhovoru Respondent G řekl: *„Většinou tím, že znám odpověď v podstatě na všechno, na co se zeptají. a nebo mám obrovský všeobecný přehled. Takže i tak můžu nějak poskytnout odpověď, nebo ukázat jim cestu.“*

5.2.3.2 Individuální přístup

Respondenti v rámci rozhovorů zmiňovali problematiku individuality žáků a přístupu k nim, na který si musí dávat pozor a ze začátku to bylo pro ně náročné. Jak upozorňuje Kyriacou (1996, s. 119), při plánování a přípravě hodiny je především nezbytné respektovat potřeby žáků, tedy rozsah a druh schopností žáků, jejich znalosti a zkušenosti.

Dotazovaní začínající učitelé uvedli, že zaznamenali **obtíž s rozdílnou úrovní vědomostí a schopností žáků** ve třídě, které musí přizpůsobit obsah i formu výuky. Respondent F uvádí: *„Niekomu vyhovuje, keď sa ide len podľa učebnice, niekomu to stačí, ale ostatní sa potom nudia.“* Respondentka D má podobnou zkušenost, uvedla: *„Jedny sa nudia, iní nestíhajú vôbec nič.“*

Respondentka D také uvedla, že měla velký problém z důvodu návyků žáků po předchozím učiteli, který jim pouštěl videa a žáci nebyli zvyklí nosit si učebnice a doma se připravovat, konkrétně situaci popsala: *„Nastupovala po učiteľovi, ktorý nepoužíval knihy a púšťal študentom videá, filmy. Takže oni mali vlastne návyky na to, že budú pozerat' filmy.“*

Zvláštností, která mě potěšila, proto ji zde uvádím, bylo, že žáci jednoho respondenta nemají zájem o využívání interaktivní techniky a preferují samotnou komunikaci, což může souviset s tím, že celý den tráví vyžíváním techniky a uvědomují si důležitost opravdové verbální komunikace. Respondentka D uvedla: *„Žiaci sami mi hovoria, že chcú komunikovať priamo, chcú sa rozprávať a nechcú do počítača ťukať.“*

5.2.3.3 Školní vzdělávací program

Dalším zmíněným problémem je **nelogičnost návaznosti učiva** a samotné propojení v jednotlivých předmětech a především jak jsou **postaveny učební osnovy**. Respondentka D k této problematice uvedla: *„Toto ja tiež neovplyvním, lebo tak sú postavené učebné osnovy. Ak sú napríklad maturitné témy je ich napríklad 25, sa berie dá sa povedať každý rok, čiže možnože to keby som ja vedela,*

tak by som to nejak rozkategorizovala, že na tomto predmete len gramatiku, na tomto predmete len slovnú zásobu, ale bohužiaľ, to je tiež dané v učebných osnovách.“

Problematiku školního vzdělávacího programu (ŠVP) zmínil i Respondent H, který v reagoval především na časovou dotaci hodin a plán učiva, který se musí stihnout probrat a v této souvislosti vidí malý prostor na využívání aktivizujících metod a her. *„Nejaké metódy uplatňovať so žiakmi, hmmm, to síce dá sa, nejaké také inovačné metódy, aktivizujúce metódy a podobne, ale keď som prišiel do tej reality, tak je to trochu iné, lebo sme trochu zviazaný výchovno - vzdelávacím plánom. Nie je až toľko veľa času na nejaké vybočovanie z toho plánu, z toho rámca, čiže potom by som meškal podľa plánu a už by som musel doháňať...“*

Z výpovědí začínajících učitelů vyplynul další problém, se kterým se potýkají a tím je obsahová příprava výuky a **časové zvládnutí hodiny**. Kyriacou (2012, s. 119) uvádí, že začínající učitelé většinou nestihnou vše, co chtěli a že velmi záleží na věku žáků. U nejmladších je lepší vystřídat během hodiny více kratších aktivit. Starší vydrží pracovat na jednom úkolu déle. Učitel má ve výběru učebních činností poměrně velký prostor.

Respondent E k této problematice uvedl: *„Měl jsem potíže s přizpůsobením výuky a tempa jakoby tempa výuky žáků. Ale hned asi po první, druhé hodině jsem zjistil, že musím zpomalit... Vysloveně, když jsem učil první látku, tak tam jsem zjišťoval, jaké informace správný jim mám předat. Spíše jsem měl problém s odborností výkladu a s tím, kolik jim těch informací mám dát.“*

O **neaktuálnosti informací**, které se dle učebních osnov vyučují a nereflektují odborný pokrok v daném odvětví, hovořil Respondent E takto: *„Akorát tam je nejhorší, že v současné době to jde trochu dopředu víc, a nějaký ty novější metody se zatím nedostávají na ty střední školy. Ale to vnímám jako odborník v rámci toho, co jsem dělal normálně při výzkumu, co se používá normálně, ale na střední školy se to ještě nedostalo. Protože se tam učí ještě v rámci starých osnov, nebo starých osnov a to je asi normální.“*

5.2.3.4 Hodnocení žáků

Kyriacou (2012, s. 134) uvádí, že snad nejtěžší oblastí, kterou si učitelé osvojují především praxí je **hodnocení žáků**. Začínající učitelé mají s touto činností velké problémy. Dobrý učitel by měl být v hodnocení spravedlivý a objektivní. Měl by dávat takové hodnocení, které je motivační a povzbuzuje k další práci. Vašutová (2002, s. 59) se zabývá různými aspekty profese učitele. K chybám v hodnocení začínajících učitelů píše toto: *„Začátečníci často nasazují „vysokou laťku“ a neberou v úvahu skutečné možnosti svých žáků (...). Chybou je příliš mírné hodnocení z obav, aby se žák necítil poškozen...“* (Vašutová, 2002, s. 59)

Začínající učitelé uvedli, že mají problémy s hodnocením a zmíněné podpořila Respondentka B, která uvedla, že hodnotili příliš mírně: *„To se mi podařilo trochu špatně, protože mám doma dvě malý děti a od nich očekávám málo, takže jsem očekávala a stačilo mi málo i po studentce. a já jsem ji hodnotila známkou lepší, než by ji hodnotila třídní učitelka. Takže to bych musela asi být tvrdší, než jsem byla.“*

Dotazovaní začínající učitelé dále zmínili, že je problematické stanovení kritérií písemného i ústního zkoušení a také se obávají své objektivnosti. Hledají různé způsoby nastavení podmínek, aby kritéria byla co nejvíce jednoznačná. Náročnost sestavení otázek písemného testu se také jeví jako problematické, potvrdil to Respondent F, když hovořil o své zkušenosti s hodnocením písemného zkoušení: *„A tak jako to bylo takový těžší, jak jsem nikdy nic neznámkoval až teď, tak jsem to konzultoval s kolegyní, tak jsem se zeptal, jak to dělá. a pak jsem tam měl docela velké rozdíly mezi skupinama Ačko a Bčko, že Ačko mělo myslím dvě 5tky a Bčko mělo myslím nejhorší známku 3jku. Tak nevím, jestli to bylo téma otázkama, nebo jestli ty skupiny prostě ty otázky té skupině nesedli. Nevím, čím to bylo, ale myslím si, že pro začínajícího učitele je to známkování a určit tu míru té známky těžší, aby nikomu neukřivdil, když nemá tu zkušenost.“*

Vašutová (2002, s. 60) k dané problematice doporučuje mladým učitelům konzultovat své postupy se zkušenými kolegy, hospitovat v jejich hodinách a zapojovat do hodnocení také žáky.

5.2.3.5 Motivace žáků

Jako další problémy spojené s výukou začínající učitelé uvedli **problém jak správně motivovat žáky**. Je důležité motivovat žáky tak, aby měli radost a požitek z pochopení probíraného učiva uvádí Lokšová; Lokša, (1999, s. 119). Dotazovaní uvedli, že se snaží žáky motivovat pomocí uvádění příkladů z praxe a vysvětlováním důležitosti a využitelnosti znalostí v praxi. K tomu využívají názornosti výsledků vlastní činnosti, kdy například Respondent F: *„Právě, když mám ten vlastní příklad, když něco doma chováme, tak ty děcka vidí, jo není to složitý, dá se to udělat. a říkám, ten vlastní příklad dokáže motivovat, že když vidí, že tomu někdo rozumí a dělá to sám. Tak, že to není jenom teoretik, tak je to zaujme a motivuje mnohem víc si myslím.“*

Začínající učitelé uvádějí problém zaujmout žáky a všeobecněji **nezájem žáků o předmět**, či vzdělání. Respondent H ze své zkušenosti uvedl: *„To je tak, že vždy sa nájde niekto, koho ten predmet nezaujíma. Čiže všade, alebo skoro všade sa nájde niekto, kto môžeme robiť toto, hento, tamto tak stále bude ohrávať nosom.“*

Švec (1999, s. 58) říká, že učitelé se většinou snaží o to, aby jim co nejlépe předali své poznatky ve vyučovaných předmětech. Proto volí různé formy, metody i prostředky vyučování, tak aby byly pro žáky v dané chvíli co nejzajímavější a nejefektivnější. Učitel také řídí a monitoruje učení žáků a přitom systematicky uvažuje o své práci a učí se ze své zkušenosti. Toto tvrzení potvrzuje to, že více dotazovaných si myslí, že je dobré využívat různé aktivizující metody, skupinovou práci a snažit se žáky zaujmout pomocí různých aktivit a svou odborností a profesionalitou. Potvrzuje to i výrok Respondent H, který řekl: *„Ked' sa ide len podľa učebnice, tak málo komu to tak vyhovuje. Sú niektorí, takým čo stačí, ale ostatní sa potom nudia, cvičenie za cvičením. Takže potom nejaké iné veci, obrázok a*

k tomu obrázku sa vyvinie nejaká iná diskusia a prejdeme k niečomu inému, nejakej inej téme. Takže vždy aby tá učebnica bola len taká kostra a okolo toho vytvoriť niečo také, aby si povedali, že hmm wow.“

Jeden respondent si stěžoval na **špatné návyky** žáků, kteří nejsou ochotní se doma připravovat a stěžují si na vysoké požadavky vyučujícího, protože předchozí učitel nebyl důsledný, Respondentka D uvedla: *„Ja som nastupovala po učiteľovi, ktorý nepoužíval knihy a púšťal študentom videá, filmy. Takže oni veľmi zle reagovali. Nemali zošity ani knihy, všetko predali. Ja som mala problém, lebo nemali ani učebnice ani zošity. Oni mali vlastne návyky na to, že budú pozerat' filmy. Takže boli vlastne so mnou nespokojní, že im dávam veľa. Zaskočilo ma, že študenti terajší nemajú vôbec návyky sa doma pripravovať. Všetko čo nasajú tu a zachytia, vnímajú všetko v škole, nedá sa im dávať domáce úlohy. No tak dám im občas, ale viem, že nepracujú doma.“*

Výukové problémy, se kterými se začínající učitelé potkávají, tvoří nejrozsáhlejší kategorii. Z analýz rozhovorů vyplývá, že dotazovaní mají obavu s nedostatečné odbornosti a jsou si vědomi, že je velmi důležité, aby měli všeobecný přehled a neustále se vzdělávali a doplňovali si poznatky, aby nebyli zaskočeni otázkami studentů. Někteří nejsou spokojeni s učebnicemi, které neobsahují dostatečné odborné informace a také uvádí neaktuálnost učebních osnov. Respondenti mají problém se zvládnutím naplnění učebního plánu a probráním všeho učiva a uvádí, že je to velmi časově náročné, především pokud by chtěli využívat aktivizační metody, které jsou časově náročné. S tím souvisí i nezájem žáků o plnění domácích úkolů, takže učitelé dávají přednost výuce v hodině. Začínající učitelé musí čelit nezájmu žáků o předmět, či vzdělání a snaží se je motivovat pomocí příkladů z praxe a vysvětlením důležitosti informací. Dalším problémem je hodnocení, které za problematické považuje šest dotazovaných, kteří shodně uvedli, že mají problém se stanovením kritérií a obávají se objektivnosti. Vzhledem k individualitě žáků si dotazovaní uvědomují potřebu respektovat rozsah a druh jejich schopností, znalostí a zkušeností při plánování a přípravě hodiny.

5.2.4 Organizace výuky

Organizace výuky je důležitou částí práce každého učitele. Všichni začínající učitelé shledávají problémy především s časovou náročností přípravy na výuku. Délka přípravy na vyučovací hodinu závisí na vyučovaném předmětu, záměrech hodiny, aktivitách, které učitel připravuje a chce využít, kvalitě učebnice a dostupných materiálů, které ze začátku ještě dokonale nezná a učí se s nimi pracovat.

Každý z dotazovaných řekl, že přípravou vyučovacích hodin tráví mnoho času. V této souvislosti Respondentka C uvedla: *„Na jednu hodinu příprava trvala v průměru možná 6 hodin.“* a vysvětlila: *„Ta je velmi náročná, to se nezdá. Nejdříve si nastudovat tu literaturu nebo ty poznatky. Potom vlastně je nachystat nějak aktivitu, aby je to zaujalo a abych jim to uměla vlastně vysvětlit, tak to také, že to nejvíce je náročné. Nastudovat a jak jim to zprostředkovat, aby je to zaujalo.“*

Respondentka D k problematice uvedla: *„Tak času jsem věnovala hodně, protože mi připadalo, že ta učebnice byla někdy tak strohá, že bylo potřeba si dohledat ty informace aktuálnější nebo přesnější. Takže toho času průměrně na jednu hodinu klidně 2-3 hodiny.“*

Náročné je i to, že začínající učitel ještě nezná učebnice a nemá vypracované materiály, které by mohl použít, uvedl Respondent H, který dodal: *„To ešte stále mi dosť problém robí, lebo pripraviť sa na hodinu to neznamena len otvoriť pred hodinou učebnicu, ale pozrieť si, čo s tými žiakmi budem robiť, približne predpokladať, čo by sa mohli opýtať, doplniť im niečo možno navyše, nejaké zaujímavosti povedať a keď treba nejaké materiály pripraviť, prefotiť. Takže príprava na jednu hodinu to zaberá, no plus mínus, nejakých minimálne 20 minút na jednu hodinu.“*

V této souvislosti byl zmiňován i problém s přípravou výuky a zvládnutí rozsahu a obsahu učiva v hodině, který byl již popisován v předchozí kapitole.

Obavy z **organizačního zvládnutí třídy**, například velký počet žáků ve třídě uvádí Respondentka D následovně: *„Asi množství těch některých tříd, že někde bylo až třeba 30 studentů, což bylo hodně.“*

Dále byla zmíněna náročnost přípravy na třídní schůzky s rodiči a také organizování mimoškolních aktivit pro žáky, kteří například absolvují výměnný pobyt. Toto vše je součástí práce učitele a začínajícímu učiteli tyto nové povinnosti, s kterými zatím nemá zkušenosti, zaberou dost času.

Žáky je nutné organizovat a **usměrňovat, chodit po třídě a dohlížet** na ně a jejich činnost, zda si zapisují atd., příklady uvádí Respondent H: *„Zadám práci, tak sa snažím počúvať, chodiť pomedzi nich, niekedy je taký hluk, že sa musím dosť sústrediť, aby som počul. No, vedia, že keď poviem, že si otvorte učebnicu, tak každý chcem, aby mal svoj zošit. Nieкто to píše do učebnice, nieкто do zošita. Ja vidím, kto a ako.“*

Problém s pohybem po třídě uvedla Respondentka C: *„Problém byl třeba chodit po třídě, že jsem měla strach jít mezi ty žáky.“* Uvedené souvisí s již zmiňovanou obavou s přijetím a studem. Když se učitel pohybuje po třídě tak je žákům mnohem blíže, ale může mít pocit, že ztrácí bezpečí, které má ve předu u svého stolu.

5.2.5 Administrativní povinnosti učitele

Součástí práce učitele jsou i administrativní povinnosti, mezi které patří například vedení třídní knihy a zápisy do ní, evidence nepřítomnosti, vedení agendy žáků atd. Všechna osm respondentů uvedlo, že mělo **prvotní problém s administrativou**, protože to nikdy před tím nedělali, tak to bylo ze začátku komplikované. Někteří respondenti mají za to, že administrativa je časově náročná, jeden respondent uvedl, že administrativa není náročná, je primitivní. Tento učitel to zdůvodnil tím, že před tím pracoval v soukromé sféře, kde je administrativa nesrovnatelně náročnější. Respondent G uvedl: *„Ze začátku byl problém se spíš do toho systému dostat, jak všechno funguje. Naopak, je to jednoduché a zbytečné.“*

Nepřijde mi to časově náročné. Všechny ty úkony jsou naprosto primitivní. Pokud to porovnáám se soukromým sektorem, tak tady se v podstatě nic nedělá.“

Problém se zápisem do třídní knihy mělo sedm respondentů. Například Respondentka A řekla: *„Měla jsem potíže zapisovat do třídní knihy, když chybělo moc žáků a ještě jsem je neznala, tak jsem nevěděla, kdo chybí.“* a Respondent F dodal: *„Na vysoké škole nás nenaučili práci s třídní knihou. Takže pro mě bylo náročné vědět, co všechno do té knihy patří a do jakého řádku. Takže ta práce s třídní knihou mi připadala v tu chvíli jako pro nezkušeného asi nejhorší administrativa. Jinak si myslím, že tam není nějaká složitá administrativa, že by toho bylo nějak moc.“*

Součástí práce učitele je i administrativa, která dle vyjádření respondentů se na začátku může jevit jako komplikovaná, ale je jen otázkou času, až si ji učitel zautomatizuje. Pravdou však zůstává, že ji učitel musí věnovat náležitou pozornost a také určitý čas. Respondenti uvedli, že na tyto povinnosti nebyli připraveni a vše pro ně bylo nové. Přínosné by tedy mohlo být seznámit budoucí učitele s administrativními povinnostmi například v průběhu přípravy na vysoké škole.

5.2.6 Sociální oblast – vztahy se žáky

Respondenti se rovněž vyjadřovali k otázce vztahů se žáky, protože atmosféra ve třídě je velmi důležitá pro správné fungování výchovného a vzdělávacího procesu. Respondenti shodně vyjádřili, že se žáky mají dobré vztahy. Nejčastěji skloňovali slova jako kamarádství a přátelství v souvislosti s obavou zvolení vhodného přístupu a vztahu k žákům a nutnost správného určení hranic. Respondent G zmínil: *„Mám problém studenty nebrat jako kamarády.“*

Dotazovaní uváděli problematiku autority a s tím související demokratický, liberální typ osobnosti a snahu o vztah s rovnocenným postavením. Výhodou tvoření dobrých vztahů se jeví malý věkový rozdíl, který všichni shodně vnímají jako pozitivum vzhledem k jednodušší komunikaci, nalezení společných témat a zálib.

Zároveň malý vekový rozdiel lze vnímat jako problém při budování autority a držení si profesionálního odstupu. Respondent H zmínil: *„Nie som taký autoritatívny typ, ja sa skôr teda snažím, ani nie veľmi liberálny. Takže ja sa snažím byť taký demokratický, že občas dobre, som ochotný aj prižmúriť oči.“*

Respondentka C k problematice uvedla: *„Tak myslím si, že je dobré pôsobiť, že jsem s nimi na jedné lodi.“* a dodala: *„Hlavně s nimi komunikovat, což si myslím, že je základ a dát jim najevo, že jsem tu pro ně a abych je něco naučila, a neberu je jako něco méněcenného, prostě na stejné úrovni.“*

K danému problému se vyjádřil i Respondent G: *„Tak je to problém, já jsem od nich o 8 let, takže takový starší bratr spíš. Je to takové spíš, přátelské.“* a pokračoval: *„Snažím se jim být i kamarádem, není mezi námi velký věkový rozdíl, také si rád zahraji na počítači a po vyučovací hodině se s nimi klidně o tom pobavím.“*

Respondentka B také uvedla: *Moje představa je přátelský vztah, určitě nebýt nějaký postrach, ale ani ne jakože vyloženě kamarád. Důležité je, najít si „onu“ hranici. Žáci možná zkusí, že si mohou dovolit víc, ale je nutné udělat hranici, že ne.“*

Z vyjádření Respondentka D je zřejmé, že je obtížné určit i pojmenovat, jaký vztah se snaží budovat. Chce působit profesionálně, ale ne despoticky, zároveň mít s žáky dobré, ale ne až moc přátelské vztahy. Stává se jí, že si ji žáci chtějí přidávat na Facebook, takže i toto jsou problémy, které musí v rámci vztahů se žáky řešit. Respondentka D: *Niektorí si ma chcú pridávať na facebooku, ale ja sa to snažím nejako ignorovať a sa snažím tak pôsobiť profesionálne, nie zase veľmi autoritatívne. Snažím sa s nimi byť, dá sa povedať, nie kamarátka, ale zase nech nie som nejaký despota pred nimi, aby sa báli na tú hodinu prísť.*

Respondent F k problematice dodává: *„Tím, že jsem mladý, tak jsem se cítil dobře v té třídě a ty děcka vypadali taky, že se cítili dobře. Ale tím, že jsem mladej tak autorita tam byla, poslouchali, ale nebyl to takový, markantní, ten rozdíl mezi žákem a učitelem. Když to řeknu, až tam budu delší dobu, tak s nimi budu možná i kamarád, než jenom učitel.“*

Respondentka A: *„Takže nějak přátelsky, neponižovat, jednat s nimi přátelským způsobem. Já jsem jim na začátku řekla, že jim budu tykat a oni někteří to*

vzali tak, že začali tykat i mně. K maturantům jsem byla jakoby blíž věkově, takže už to tak přijali, jako jo Vy jste paní učitelka, ale taková přátelská. Takže ono to není špatné, ale musíš vědět co ještě jo a co ne.“

Respondenti také zmínili **problém s určením hranice** mezi učitelem a žákem, Respondentka A se vyjádřila následovně: *„Tam je potíže, že když si jich pustíš moc k tělu. Tak potom nevíš jak. Ale to je všude, poněvadž pořád si paní učitelka, která rozhoduje o jejich bytí a nebytí na škole, o jejich známkách a potom i o maturitní zkoušce. Takže vědět kde je tam meze, kam si je pustit.“*

Respondent H dodává: *„U žiakov treba tu autoritu vybudovať si hned' od začiatku tak, že byť na žiakov najskôr prísnejší a postupne môžeš uvoľňovať nejaké pravidlá. Takže horšie je budovať si autoritu potom, ako pred tým.“*

Respondentka C: *„Dá se říct, že může být třeba problematické, že vzniknou nějaká nedorozumění, že já něco třeba vytknu konkrétnímu žákovi a on si bude myslet, že jsem si zasedla nebo že ho budu chtít jenom „peskovat“ a takže toto považuji za možné to nedorozumění.“*

Oslovování žáků nesporně souvisí s budováním vztahu a vzájemnou komunikací. Respondenti uvedli jako **problém zapamatování si jmen žáků**, rozhodnutí zda žákům tykat nebo vykat a jak je vhodně oslovovat.

Respondent H říká: *„Podľa mňa je to lepšie, keď ich oslovujem krstným menom a im tykám, to je podľa mňa bližší kontakt a vzťah, ako keď im vykám a oslovujem ich priezviskom.“*

Jiný přístup zaujal Respondent E, který se s tímto problémem vypořádal následovně: *„Jelikož jsem je neznal jmény, tak to jsem je oslovoval ty, ty, ty vstaň, ty odpověz. Myslím si, že mě ti žáci brali dobře.“*

Oslovování a vyvolávání žáků zmiňovaným stylem nedoporučuji a myslím si, že to nepůsobí dobře jak na samotné žáky, tak ani na atmosféru ve třídě. Jsou různé způsoby, jak učitel může bez problémů zjistit jména žáků, například pomocí zasedacího řádu, nebo poprosit žáky aby si vytvořili jmenovky. Jsem přesvědčena,

že oslovování jménem je adresné a přispívá k budování vztahu mezi učitelem a žákem.

Problém s komunikací: Problém s odhadnutím situace a problému žáků, Problém poznat, zda má žák osobní problém, nebo se jen nudí, přiblížil Respondent F takto: *„Je problém poznat, jestli žák má problém a něco prožívá osobně, nebo je to tebou a nudí se. Takže problém je najít a určit formu správné komunikace.“*

Podle Vágnerové je učitel autorita (1997, s. 37 – 38), která představuje symbol sociokulturního působení společnosti. Vztah dítěte má zpočátku charakter identifikace žáka s učitelem. Představuje ztotožnění s autoritativním a obdivovaným modelem. Žák se chce přiblížit učiteli a učí se, aby se svému vzoru podobalo, ale také chce získat jeho přízeň.

Střelec uvádí (1998, s. 54), že učitel zakládá svoji autoritu nejen na tak samozřejmých skutečnostech, jako jsou jeho znalosti. Musí mít totiž schopnost rozpoznávat důležité od nepodstatného. Musí umět pochválit třeba jen maličkost, měl by usměrňovat okolní vlivy a snažit se důkladně poznat toho, koho hodnotí.

Žáci potřebují učitele jako osobnost s lidským vztahem, s porozuměním pro třídu i pro osobní problémy jednotlivých žáků. Žáci vítají, když učitel pomůže s obtížemi učení a v případě potřeby i s jinými starostmi. Jindy učitel či učitelka může nahradit třeba i chybějící model, otce nebo laskavou matku (Čáp; Mareš, 2001, s. 281). To potvrzuje výrok Respondentky B, která o své uvádějící učitelce řekla: *„Byla mi přidělena učitelka ve věku 50-ti let, a protože už má 20-ti letou praxi tak si ji ti žáci hodně brali. Některým bych řekla, že až nahrazovala matku. Měla k nim mateřský přístup.“*

Sociální oblast se zaměřuje na vztahy mezi učitelem a žáky a s tím spojenými faktory, které tyto vztahy tvoří a ovlivňují. Respondenti uvedli, že mají se žáky dobré až přátelské vztahy a ve třídě je dobrá atmosféra. S žáky mají společné témata a záliby. Respondenti to přisuzují tomu, že mezi nimi a žáky není velký věkový rozdíl. Na druhé straně v tomto vidí i problém. Dotazovaní totiž mají obavu ze správného určení hranice a nastavení pravidel ve vztahu učitel a žák.

Shodně uvedli, že je nutné určit si pravidla hned na začátku, ale bez předchozích zkušeností to pro ně není jednoduché a tak využívají rady zkušenějších kolegů.

5.2.7 Spolupráce s uvádějícím učitelem a hospitace

Uvádějící učitel je velmi důležitou osobou, se kterou začínající učitel přijde do styku a spolupracuje. Má důležitou funkci, protože seznamuje nového učitele s jeho povinnostmi a informacemi o žácích i škole a měl by mu v začátcích pomoci například s administrativou, přípravou na vyučovací hodiny a poskytuje začínajícímu učiteli zpětnou vazbu.

Přínos uvádějícího učitele Respondentka C viděla v poskytnutých informacích o třídě a také o množství a obtížnosti výuky, kterou připravovala. Uvedla: *„Byla jsem za něho ráda, že mohl říct o té třídě jaká je, jestli je komunikativní a potom co se týkalo učiva informoval mě o jeho, obsahu, množství a také, na jaké úrovni daná třída je“*

O dobrém vztahu s uvádějícím učitelem a jeho nápomocnosti říkala Respondentka D takto: *„ Je to taký priateľský vzťah otvorený mojim potrebám a otázkam. Takže ak niečomu nerozumiem, prídem sa opýtať toho môjho uvádzajúceho učiteľa. Ak je nejaký problém, tak ten uvádzajúci učiteľ príde za mnou, že toto doplní, alebo tu si dopíš hodinu, alebo. Myslím si, že je to taká vzájomná kooperácia.“*

Respondent H uvedl: *„Ked' som niečo nevedel, hneď som sa opýtal a nie len jej, ale aj d'alších kolegýň, ktoré so mnou v kabinete sedia. Takže z toho hľadiska mi bola dosť nápomocná a ešte stále je.“*

Šest respondentů z osmi se shodlo, že pro ně byly hospitace velmi přínosné a získání konstruktivní zpětné vazby jim pomáhá k uvědomění si svých nedostatků pro jejich zlepšení do budoucna. Například Respondent G uvedl: *„Je to výborná zpětná vazba tak abych já viděl, kde já mám svoje vlastní mezery.“*

Respondentka C vnímala funkci uvádějícího učitele takto: *„Byla jsem ráda, že mi to bylo vytknuto, nebo co jsem dělala špatně a беру to tak, abych se zlepšovala.“*

Respondent E také k problematice zmínil: *„Tak hospitace člověka upozorní na různé další chyby a žádný zápor bych na tom nehledal.“*

Nastávaly však i situace, kdy spolupráce mezi začínajícím učitelem a jeho kolegou nebyla ideální, cvičný učitel nebyl ochotný pomoci a pouze kritizoval. Následně to vedlo k demotivaci a strachu. Respondent F řekl: *„Měl jsem strach, jak mi vytýkal t češtinu, tak už jsem měl v sobě blok, abych neřekl něco blbě, aby on mi to prostě nevytkl.“* a k situaci i dodal: *„Byl jsem nervózní, že se mi i třásly ruce.“*

O určitém stresu z uvádějícího učitele hovořila i Respondentka B, která uvedla: *„No tak je pravda, že jsem se té zpětné vazby moc nedočkala, ale spíš jsem se dočkala záporné kritiky, což mě teda demotivovalo a zkazilo náladu. On totiž člověk taky potřebuje slyšet, co bylo dobře.“*

Z uvedených rozhovorů vyplývá, že začínající učitel potřebuje poradit, je ale důležité, aby kritika byla konstruktivní a řečena tak, aby to učitele neurazilo a nedemotivovalo. Naopak, zpětná vazba má být upozorněním na nedostatky proto, aby si je učitel uvědomil a zlepšoval se.

Podle Vašutové (2007, s. 18) *„Je důležité, aby se ve sboru rozvíjely kolegiální a přátelské vztahy, soudržnost, vzájemná podpora, participace, nadšení a životní optimismus.“* To vše napomáhá kvalitní a efektivní práci a přívětivému klimatu ve škole, které působí na zaměstnance, žáky, rodiče i další lidi, kteří školu navštěvují. Dobré vztahy s kolegy potvrdil Respondent H, který atmosféru popsal takto: *„Atmosféra u nás je dobrá, ja som momentálne spokojný, u nás napríklad v kabinete anglického jazyka, tam sa takmer každý deň na niečom zasmejeme, stále tam je veselo.“*

Dobré vztahy na pracovišti jsou důležitým faktorem spokojenosti učitelů a celkového prostředí, které se nesporně přenáší i na žáky. V tomto případě je důležité, aby se začínající učitel začlenil do kolektivu a cítil se tam dobře. K tomu by mu měl pomoci ochotný uvádějící učitel, který ho s novým prostředím obeznamuje.

5.2.8 Materiální a technické vybavení

Materiální a technické vybavení a celkové prostředí školy je důležité pro práci učitele a má vliv na kvalitu jeho výuky. Respondenti byli celkově spokojeni s vybavením školy, až na některé nedostatky. Respondenti uvedli, že neměli problém s obsluhou výpočetní techniky, která byla k dispozici, ve třídách byl projektor, takže mohli používat prezentace, které jim ulehčili organizování výuky. Respondent H uvedl, že je spokojený s učebnicemi a pomůckami, které jsou moderní a pomáhají mu ve výuce, jediným problémem byla neznalost těchto učebnic pro začínajícího učitele. Naopak Respondentka B uvedla, že učebnice nemají dostatečný odborný obsah a nestačí ji pro výuku: *„Ta učebnice byla někdy tak strohá, že bylo potřeba si dohledat ty informace aktuálnější nebo přesnější.“*

Nedostatek přístrojů pro počet žáků ve třídě zmínil Respondent G, který má problém s výukou odborných předmětů bez funkční a moderní techniky a pomůcek, uvedl: *„Počítače jsou dobrý a průměrné, kvalitní. Ale problém mám třeba tady s projektorem, to už je stará popelnice, která v podstatě nesvítí, ale jen dělá tečky. Plátno sice mám, ale tam hozené na zemi a musím si ho vždycky pověsit, to čert vem. Ale součástky, problémy se součástkami. No kluci budeme dneska něco dělat a pak ty součástky nemám, nebo jsou spálené. Co tady s tím mám dělat? Proč, já mám vzadu asi 6 skříní a to jsou součástky, které mají asi 50 let, hezký no.“*

Učitel potřebuje k výkonu své práce dostatečné materiální a technické zázemí, funkční pomůcky a techniku, se kterou je schopný efektivně pracovat. Školy se snaží poskytovat dobré vybavení, co potvrdili i respondenti, kteří byli celkově spokojeni, ale samozřejmě vždy je co vylepšovat.

6 Diskuze

Profesní začátky učitele představují složité období v kariéře a mají vliv na jeho budoucí vývoj a úspěchy. Je důležité, aby toto období začínající učitel zvládl, ideálně s pomocí svého okolí a uvádějícího učitele, co nejlépe a s co nejmenšími problémy a bez pocitu selhání. Proto je vhodné se věnovat identifikaci problémů, se kterými se začínající učitelé na středních školách setkávají a snažit se nalézt vhodné způsoby prevence jejich vzniku, nebo metody řešení tak, aby učitelé neztratili pedagogický optimismus.

Výzkumné šetření, které bylo předmětem realizované bakalářské práce, bylo zaměřeno na identifikaci problémů začínajících učitelů středních škol. Tato problematika je velmi významné téma, které by mohlo získat více pozornosti z řad odborníků. Věnuje se mu ve svých publikacích například Šimoník (1994), Švec (1999, 2005), Wernerová (2009), Vašutová (2002, 2004), Podlahová (2004), Mazáčová (2001), Bochníček, Hališka a kol (2013), ze kterých jsem čerpala v teoretické části práce.

Je zřejmé, že v kterémkoliv povolání se budou projevovat rozdíly mezi přípravou a skutečným výkonem tohoto povolání v praxi. Šimoník (1994, s. 8) uvádí, že absolventi vysokých škol se po nástupu do praxe musí vyrovnat s problémy objektivního i subjektivního charakteru, jejichž řešení je spojeno s napětím, nejistotou, pochybnostmi, ale také s chybami.

Průcha (1997, s. 215) ale poukazuje na to, že profesní start učitele je v některých faktorech odlišný od profesních startů v ostatních zaměstnáních. Zatímco v mnoha jiných povoláních je začínající pracovník postupně zaškolován do výkonu profese a někdo na něj dohlíží a pomáhá mu, v profesi učitele tomu zcela tak není. Začínající učitel má již od počátku stejné povinnosti a zodpovědnost jako ostatní (zkušení) učitelé. Právě tento zmiňovaný rozdíl může vyvolávat obavy a stres u začínajících učitelů, protože přebírají hned od začátku veškerou zodpovědnost.

Z realizovaných rozhovorů vyplývá, že dotazovaní začínající učitelé měli **obavu z nového prostředí a situace**, kdy vstoupili do třídy plné žáků a nevěděli, jaké mají žáci očekávání a jak budou reagovat. Začínající učitelé si uvědomují zodpovědnost, kterou mají a prvotní obavy jsou normálním průvodním jevem, které se zmenšují, či časem vytratí pomocí získané praxe a zkušeností.

Vašutová (2004, s. 59) uvádí, že učitel se zdokonaluje ve svém povolání celý profesní život a dodává, že je potřeba mít na čem stavět. První roky praxe jsou často určující pro další profesní vývoj. Uvedené potvrzují výroky dotazovaných začínajících učitelů, kteří si byli vědomi, že jejich obavy budou eliminovány časem pomocí získání více zkušeností v praxi.

Respondentka D v této souvislosti řekla: *„Zjistila jsem, že se všechno prostě musí získat cvikem, že nikdo není učitel, když přijde první den do školy, že se to člověk musí tak jako naučit, tu roli.“*

Na základě mnou prezentovaných výsledků rozhovorů lze konstatovat, že začínající učitelé vnímají jako nejobtížnější profesní činnost v rámci **výchovných problémů** učitele udržení kázně a pozornosti a zaujetí žáků. Velkým problémem je dnes u žáků používání mobilních telefonů a nutnost neustálého napomínání, které uvedli tři dotazovaní. Jako prostředek zaujetí a udržení kázně a pozornosti uvádí respondenti nutnost vyvíjet neustálou aktivitu, klást otázky a zapojovat žáky v průběhu vyučovací hodiny. Jako důležité a přínosné uvádí i chození po třídě a dohlížení na chování žáků.

Uvedené souhlasí s výrokem Prettyho (1996, s. 76-77): *"Nikdy nedostanete do rukou druhou šanci učinit první dojem. V první řadě musíte jednat. Kráčejte po místnosti pevným krokem, jako byste si byli naprosto jisti svou schopností skupinu ovládat. Snažte se působit sebevědomě a klidně, snažte se vzbudit dojem, že jste pánem situace - zejména pokud to není pravda! ... Postavení učitele pro vás znamená jisté povinnosti, z nichž ovšem plynou i určitá práva - chopte se jich oběma rukama! ... Proč byste se měli stydět za to, že užíváte učitelské formální autority? ... Jste ve třídě proto, abyste učili, a bez pořádku se učit nedá; užívejte své autority."*

Dalším zmíněným problémem je vulgární vyjadřování žáků a drzé jednání, které musí učitelé napomínat a snažit se u žáků eliminovat. Jeden z dotazovaných učitelů také zmínil problematiku užívání drog u žáků. Začínající učitelé mají mnoho rozdílných problematických oblastí, kterým musí čelit a úkolů, které jich denně čekají v jejich práci, aby žáky nejen vzdělávali, ale i vychovávali.

Výukové problémy, se kterými se začínající učitelé setkávají, tvoří nejrozsáhlejší kategorii. Respondenty trápí obava z nedostatečné odbornosti, problém s aktivizací a motivací žáků, časová náročnost přípravy na vyučování, hodnocení žáků, a zda zvládnou k žákům správně individuálně přistupovat.

Z analýz rozhovorů vyplynulo, že dotazovaní mají obavu s nedostatečné odbornosti a jsou si vědomi, že je velmi důležité, aby měli všeobecný přehled a neustále se vzdělávali a doplňovali si poznatky, aby nebyli zaskočeni otázkami studentů. To ale ne zcela souhlasí s tvrzením Urbánka (2005, s. 49), který uvádí, že začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti.

Někteří nejsou spokojeni s učebnicemi, které neobsahují dostatečně odborné informace a také uvádí neaktuálnost učebních osnov. Respondenti mají problém se zvládnutím naplnění učebního plánu a probráním všeho učiva. Kyriacou (1996, s. 119), uvedl, že učitelé nestihnou vše, co si na hodinu připravili a to lze dle rozhovorů se začínajícími učiteli potvrdit. Například Respondent E k této problematice uvedl: *„Měl jsem potíže s přizpůsobením výuky a tempa jakoby tempa výuky žáků. Ale hned asi po první, druhé hodině jsem zjistil, že musím zpomalit.“*

Dotazovaní začínající učitelé zaznamenali obtíž s rozdílnou úrovní vědomostí a schopností žáků ve třídě, které musí přizpůsobit obsah i formu výuky.

Všichni respondenti si uvědomují nutnost individuálního přístupu k žákům, jen si nejsou jisti, jakými způsoby to efektivně provést. Zmíněný problém podporuje tvrzení Kyriacoua (1996, s. 57), který uvádí, že začínající učitelé pociťují problémy s uplatněním individuálního přístupu k žákům, a dokáží lépe uspokojit

potřeby průměrných žáků, než potřeby žáků s nadprůměrnými a průměrnými schopnostmi.

Kyriacou (1996, s. 134) dále uvádí, že snad nejobtížnější oblastí je hodnocení žáků, toto tvrzení potvrdilo šest z osmi respondentů. Mají problém se stanovením kritérií a obavou z objektivnosti.

Organizace výuky je důležitou částí práce každého učitele. Všichni začínající učitelé shledávají problémy především s časovou náročností přípravy na výuku. Například Respondentka D k problematice uvedla: *„Tak času jsem věnovala hodně, protože mi připadalo, že ta učebnice byla někdy tak strohá, že bylo potřeba si dohledat ty informace aktuálnější nebo přesnější. Takže toho času průměrně na jednu hodinu klidně 2-3 hodiny.“*

Součástí práce učitele je i **administrativa**, která dle vyjádření respondentů se na začátku může jevit jako komplikovaná. Respondenti uvedli, že na tyto povinnosti nebyli připraveni a vše pro ně bylo nové. Přínosné by tedy mohlo být seznámit budoucí učitele s administrativními povinnostmi například v průběhu přípravy na vysoké škole.

Z pohledu **sociálních problémů** mají dle rozhovorů začínající učitelé obavy z budování vztahu se žáky, správném stanovení hranic vztahu učitel a žák a nastavení pravidel. Tyto obavy jsou oprávněné a zřejmě neexistuje univerzální návod, protože jak učitel, tak žáci ve třídě jsou individuální a záleží na situaci.

Respondenti uvedli, že mají se žáky dobré až přátelské vztahy a ve třídě je dobrá atmosféra. S žáky mají společné témata a záliby. Respondenti to přisuzovali tomu, že mezi nimi a žáky není velký věkový rozdíl. Na druhé straně v tomto vidí i problém.

Dotazovaní začínající učitelé konstatovali, že je nutné nastavení pravidel a určení hranic hned na začátku. Zmíněné podporuje i Zeleniecová (2012, s. 2), která uvádí, že velký význam na budování vztahů, je první setkání učitele se žáky, protože se začínají utvářet vzorce chování jak učitele, tak jeho žáků. Toto počáteční

období je naplněno hledáním pozic obou stran, kdy obě strany prosazují své představy a hledají určitou rovnováhu. Takto vytvořené a vymezené vztahy a vzorce chování učitele a žáků bývají dosti pevné a uplatňují se dlouhodobě. Jsou zpravidla značně odolné proti změnám a učitelé by stálo velké úsilí je změnit. Někdy může být o vztahu učitele a žáků rozhodnuto už v první vyučovací hodině, jindy to trvá delší dobu.

K problematice Petty (1996, s. 363) uvádí: *„Je zřejmé, že respekt žáků si získáte jednoduše tím, že budete dobrým učitelem. Jestliže se vám podaří vytvořit vzájemný dobrý osobní vztah, bude vše daleko snadnější a také zábavnější. Vztahy s žáky jsou hlavní odměnou učitelského povolání.“*

Uvádějící učitel je velmi důležitou osobou, protože seznamuje nového učitele s jeho povinnostmi a informacemi o žácích i škole. Poskytuje začínajícímu učiteli zpětnou vazbu a měl by mu v začátcích pomoci například s administrativou a přípravou na vyučovací hodiny. Z uvedených rozhovorů vyplynulo, že začínající učitel potřebuje poradit a zpětnou vazbu vnímá jako přínosnou. Je ale důležité, aby kritika byla konstruktivní.

Lze říci, že respondenti byli celkově spokojeni s **technickým a materiálním vybavením** školy, nesouhlasil pouze jeden respondent, který postrádá dostatek součástí pro praktickou výuku.

Zjištěné výsledky jsou subjektivním hodnocením z pohledu začínajícího učitele, je tedy nutné se zamyslet, do jaké míry odráží tento subjektivní pohled reálnou skutečnost. Začínající nezkušený učitel nemusí být schopen objektivně ohodnotit svou pedagogickou činnost.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Začínající učitelé či čerství absolventi jsou vybaveni širokou řadou teoretických poznatků, nejsou však většinou schopni tyto znalosti a dovednosti použít ve své vlastní praxi. Na počátku své profesionální dráhy čerpají především ze zkušeností získaných během studia. Je nutné, ale upozornit na to, že začínající učitelé mají potíže především s těmi dovednostmi, na které nejsou během svého studia připravováni, mezi něž patří např. administrativní dovednosti, nestandardní pedagogické situace, diagnostika žáka, apod.

Studium na vysoké škole, příprava na výkon budoucího povolání, by se mohlo podrobněji zabývat problematikou, která vyplývá ze studií problémů začínajících učitelů a více se snažit připravit studenty na budoucí úskalí počátku jejich kariéry.

Urbánek, (2005, s. 49) uvádí, že začínající učitelé mají velmi dobré teoretické znalosti, ale neumí je uplatnit v praxi a chybí jim základní dovednosti. Samotná příprava učitelů pak bývá hodnocena jako „akademická“, tzn. málo prakticky zaměřená, orientovaná na obory aprobace, méně pak už na pedagogicko-psychologickou složku. Mladým učitelům chybí praktický výcvik, a proto se u nich při výkonu mnoha činností objevují nedostatky, potíže a chyby.

Domnívám se, že v průběhu studia, by bylo vhodné zařadit více pedagogické praxe, v řádů měsíců, aby budoucí učitelé získali co nejvíce praktických zkušeností před samotným nástupem a lépe tak poznali prostředí školy a například i administrativní náležitosti učitele, které ho čekají.

Pedagogická praxe je stěžejní součástí přípravy učitele, kde studenti získají první reálné zkušenosti a mohou si osvojit praktické pedagogické dovednosti v průběhu vzdělávání v roli učitele. Jak uvádí Dytrtová a Krhutová (2009, s. 73): „Cílem pedagogické praxe je postupně změnit postoj studenta na postoj učitele.“

Důvodem nedostatečného časového zařazení může být dle Bendla a kol. (2011, s. 42) *„Organizační a finanční náročnost pedagogických praxí či občasná nepropracovanost a teoretická neujasněnost pojetí a modelů pedagogických praxí.“*

Problematikou začínajícího učitele se sice zabývá odborná literatura, ale domnívám se, že nereflexuje aktuální problémy, se kterými se učitelé v posledních letech setkávají. Mám na mysli například důsledky vývoje technologií, který má vliv na chování žáků, kteří neustále používají mobilní telefony a nesledují výuku. Jako další problém „dnešní doby“ vidím problém spojený s neustálou nonverbální komunikací a oslabování možnosti svého mluveného projevu.

Důležitou roli při získávání prvních zkušeností ve školním prostředí má uvádějící učitel, který má za cíl pomoci začínajícímu učiteli, seznámit ho s prostředím školy, s pracovními povinnostmi a specifikami učitelské profese. Podlahová (2002, s. 7) dále uvádí, že uvádějící učitel *„pozná práci učitelského sboru a mezilidské vztahy v něm, může poznat ekonomické, administrativní, organizační a systémové zákonitosti fungování školy jako hospodářsko-vzdělávací jednotky.“* Může být začátečníkovi oporou a motivujícím faktorem, pokud naopak není tato funkce pouze formální. (Dytrtová & Krhutová, 2009, s. 74

Není možné dát učiteli univerzální návod na to, jak má učit a pracovat se žáky. Důležité je, aby dokázal využívat příklady, názory, teoretické poznatky a modely, které mu pomohou orientovat a rozhodovat se v situacích, do nichž se během svého pedagogického působení dostává. A především, aby byl ochoten a schopen své jednání hodnotit, protože reflexe a sebereflexe je nezbytná k obohacování své pedagogické zkušenosti.

Bakalářská práce obsahuje přínosné a zajímavé informace o problémech, se kterými se začínající učitelé středních škol setkávají a hlavně musí vyrovnat při výkonu svého povolání. Zjištěné poznatky mohou být užitečné pro studenty pedagogických fakult a začínající učitele, zkušenější kolegy, ale také pro vedoucí pracovníky středních škol. Výsledky mohou být případně uplatněny i v rámci

zkvalitňování pregraduální přípravy učitelů. Otázkou však stále zůstává, do jaké míry lze budoucí učitele na jednotlivé profesní činnosti připravit.

8 Závěr

„Dobrým učitelem se člověk nerodí - dobrým učitelem se člověk může postupně stávat. Dobře učit může každý. Výzkumy ukazují, že neexistuje žádný typ osobnosti, který by zaručoval předpoklady stát se dobrým učitelem. Ať již jste plachý introvert či nadšený extrovert, můžete efektivně vyučovat - ovšem pouze pokud se umíte učit ze svých chyb a úspěchů.“ Petty (1996, s. 362):

V bakalářské práci se věnuji problematice začínajícího učitele. Cílem této předkládané práce bylo identifikovat problémy začínajících učitelů středních škol a formulovat doporučení pro pedagogickou praxi.

V teoretické části jsem se zabývala vymezením základních pojmů, které se vztahují k řešenému tématu, tzn. snažila jsem se vysvětlit pojem učitel a začínající učitel. Zajímaly mě vývojová stádia učitelské profese a její specifika. Zaměřila jsem se na problémy začínajícího učitele, se kterými se v rámci začátku své profesní dráhy setkává. Konkrétně se jedná o potíže související se sociální rolí a sebepojetím učitele, a problémy spojené s didaktickými činnostmi učitele. Práce se zabývá i problematikou pomoci, která je začínajícímu učiteli poskytnuta prostřednictvím uvádějícího učitele.

Praktickou část bakalářské práce jsem zpracovala pomocí analýzy semi-strukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli středních škol s praxí do dvou let. Cílem práce byla identifikace problémů, se kterými se jako začínající učitelé setkávají. Pomocí otevřeného kódování jsem zpracovala rozhovory a vytvořila kategorie, které obsahují:

- Obavy z prvotní interakce se žáky
- Problémy spojené s chováním žáků
- Výukové problémy
- Problémy s organizací výuky
- Administrativní povinnosti
- Sociální oblast – vztahy se žáky

- Materiální a technické vybavením školy

Cíl práce byl naplněn identifikací problémů, se kterými se dotazovaní začínající učitelé setkávají. Práce přináší diskuzi k problematice a doporučení pro pedagogickou praxi s možnými návrhy ke zlepšení situace začínajícího učitele. Data mohou sloužit též vedoucím pracovníkům, či uvádějícím učitelům.

9 Seznam použité literatury

BENDL, Stanislav a kol. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2011, 554 s. ISBN 978-80-7290-517-1.

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262–10324. ISSN 1211-1244.

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10333–10348. ISSN 1211-1244.

HOLOUŠOVÁ, D. 2008. *Učitel a profesní etika*. Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4752-5.

KÁRNÍKOVÁ, J. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Praha: Supro, 1969. 283 s.

KLENCKE, P., KRÜGER, M. Coaching teaching practice; the coach's task. In: *Trends in Dutch Teacher Education*. Leuven – Apeldoorn: Garant, 2000, s. 119-130. ISBN 90-441-974-7.

KOBALLA, THOMAS R. JR., BRADBURY LESLIE U. *Leading to success* [online]. 2009 [cit. 2014-11-02]. Dostupný z: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1866108451&SrchMode=2&sid=8&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1266493205&clientId=45397>

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4.vyd. Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012, 168 s. ISBN 978-80-262-0052-9.

LAZAROVÁ, Bohumíra. Vzdělávací aktivity a programy realizované ve školách. In: *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006, 232 s. ISBN 80-7315-114-6.

LUKAS, Josef. *Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů* (2. část). In: *Pedagogika*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, č. 1, roč. 58, s. 36-49. ISSN 0031-3815.

LOKŠOVÁ, Irena, Jan LOKŠA,. Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole. Praha: Portál, 1999. 200 s. ISBN 80-7178-205-X.

MAZÁČOVÁ, Nataša. *Učitel začátečník* [on-line]. 8. 9. 2001. [cit. 2014-02-10]. Česká škola. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2001/09/natasa-mazacovaucitel-zacatecnik.html>

PETTY, Geoffrey.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-7178-070-7.

PFISTER, C. *Categorizing Problems of Novice Secondary Teachers*. The Teacher Educators' Journal, 2008, r. 15, s. 9–17.

PINKOVÁ, Pavla. *Problémy začínajících učitelů* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2013 [cit. 2010-10-18]. Diplomová práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/135518/pedf_m/Diplomova_prace_Pinkova.pdf

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-484-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 3. vyd. Praha: Portál, s.r.o., 2001. 328 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. 481 s. ISBN 80-7367-047-X.

STRAUSS, A., CORBINOVÁ J., *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*, Brno: Albert Sdružení Podané ruce, 1999, 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

SÁENZ-LOPÉZ, P., ALMAGRO, B. J., IBÁÑEZ, S. J. Describing Problems Experienced by Spanish Novice Physical Education Teachers. *The Open Sports Sciences Journal*, 2011, r. 4, s. 1–9. ISSN 399X/11.

STŘELEČEK, Stanislav. *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-61-3.

SOCHOROVÁ, Lucie. *Teoretické reflexe hudební výchovy*, 2014, roč. 10, č. 1. ISSN 1803-1331. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/wmus/studium/doktor/teoreticke_reflexe_hv_10_1/sochorova.pdf

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.

ŠVARČÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009[cit. 2010-05-04]. Dizertační práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a ve výcviku*. Brno: MU, 1998. 178 s. ISBN 80-210-1937-9.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Liberec: TUL, 2005. 229s. ISBN 80-7083-942-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno, Paido 2004. 190s. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

VEJMELKOVÁ, L. *Začínající učitel v současné škole: adaptace do školního prostředí* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2010 [cit. 2010-10-31]. Diplomová práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/190723/ff_m/diplomova_prace.txt

WIEBKE, Kathy, BARDIN, Joe. *New teacher support* [online]. 2009 [cit. 2014-010-13]. Dostupné z: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did>

=1611220711&SrchMode=2&sid=14&Fmt=4&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1266493567&clientId=4539

ZEDNÍKOVÁ, Michaela. *Profesní dráha učitelů jejich očima* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2010-10-08]. Diplomová práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/100605/fss_m/Michaela_Zednikova_Diplomova_prace_FSS_MU_zamcene.txt

ZIELENIECOVÁ, P. *Úskalí v práci začínajícího učitele* [online]. Praha 2012. [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:
http://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Zacinajici%20ucitel.pdf

ŽVÁČKOVÁ, D. *Problematika začínajícího učitele* [online]. Ostrava. 2007. [cit. 2014-10-22]. Dostupné z:<http://projekty.osu.cz/synergie/dok/konference/109-Zvackova.pdf>

Přílohy

Příloha 1

(HVO) S jakými problémy se začínající učitelé setkávají při výkonu své profese?

- Vzpomenete si, jaký pocit jste měl/a, když jste poprvé vstupoval/a do třídy?
- Vyjmenujte prosím potíže, které jste měl/a jako začínající učitel?
- Jaké potíže máte nyní?
- V čem se rozcházel Vaše očekávání a představy od reality, když jste začal/a učit?

(SVO 1) Jak začínající učitelé vnímají výukové problémy?

- Jakým způsobem si budujete autoritu u žáků?
- Jak se Vám daří udržet kázeň?
- Jak vnímáte své postavení ve vyučovací hodině?
- Jak se vám daří využívat různé výukové metody ve vyučovacím procesu?
- Jak vnímáte Vaši schopnost zaujmout?
- Jak vnímáte Vaši schopnost motivovat žáky?
- Jak se Vám daří hodnotit žáky?

(SVO 2) Jak začínající učitelé vnímají organizační problémy spojené s výukou?

- Jakým způsobem organizujete žáky během vyučování?
- Jak probíhá Vaše příprava na vyučování, kolik času ji věnujete?
- Byl Vám přidělen uvádějící učitel?
- Jak vnímáte funkci uvádějícího učitele?
- Jste spokojen s hospitacemi, máte dobrou zpětnou vazbu?
- Vidíte nějaké problémy spojené s administrativními povinnostmi učitele?
 - Pokud ano, prosím popište je.

(SVO 3) Jak začínající učitelé vnímají sociální problémy (vztahy se žáky)?

- Jaké jsou vaše vztahy se žáky, jak se vnímáte?
- Jak jste si budoval vztah k žákům?
- Co Vám činí největší problémy v této oblasti?

(SVO 4) Jak začínající učitelé vnímají problémy s materiálním a technickým zázemím?

- Jste spokojeni s materiálním vybavením školy? Prosím popište, co Vás překvapilo, zklamalo? Jaký byl proces adaptace k vyučování s využitím různých dostupných pomůcek?

Příloha 2

Výsledky ankety pro studenty učitelství na MFF UK, (Zeieleniecová 2012, s. 11-12)

A. Obavy související se sebepojetím učitele

1. obava, zda budu mít u žáků autoritu, zda zvládnu třídu, zda udržím kázeň, zda mne žáci nebudou ignorovat, zda mne žáci budou brát vážně
2. nevím, zda budu umět řešit konflikty, zda se budu umět vypořádat s nepředvídanými situacemi, žerty, výstřelky, narážkami, schválnostmi žáků, zda budu správně reagovat na chování žáků
3. obava, zda mne žáci přijmou "jako člověka" - ne jen jako učitele, zkoušejícího, zda si ke mně utvoří dobrý vztah, zda na mě udělám dobrý dojem, zda si o mně neudělají chybnou představu
4. nervozita, tréma; obava z pocitu, že jsem sám před 30 žáky, že mluvím před více lidmi
5. obava z nové situace; nic o žácích nevím
6. obava, že se neubráním pádu do stereotypu "klasického učitele"
7. obava z trapnosti
8. obava, že se budu chtít před studenty předvádět (třeba jim to ztížit)

B. Obavy související s vyučovací činností

1. obava, zda budu umět učivo vysvětlit, podat jasně, "lidsky" srozumitelně; zda to, co je pro mne jednoduché, nebude pro žáky složité
2. obava, zda můj výklad nebude pro žáky nudný, zda je zaujmu, udržím jejich pozornost, zda se mnou budou ochotni spolupracovat
3. obava, že nebudu umět zodpovědět otázky žáků, že budu muset přiznat neznalost nebo omyl, že se dostanu do slepé uličky
4. pocit, že nejsem dostatečně odborně připraven, že mám věcné nejasnosti ve středoškolském učivu; obava, že udělám odbornou chybu ve výkladu, v řešení úlohy
5. obava, že si nebudu umět dobře připravit učební látku - že nebudu vědět, co vybrat a jak to naplánovat (zvláště v situaci, kdy nebude k dispozici učebnice, v níž by vše bylo rozvrženo)
6. obava, zda látka, kterou si připravím, bude stačit, obava ze situace "nemít co dělat" ke konci vyučovací hodiny, nebo obráceně, zda vše připravené stihnu, zda mi nezazvoní doprostřed výkladu
7. obava, zda při výuce stihnu všechno sledovat, uhlídat, zda si dokážu udržet přehled dění
8. obava ze zkoušení a klasifikace - zda dokážu být objektivní, zda nastavím přiměřeně "latku"
9. obava z metodických chyb
10. obava z celkového selhání, z toho, že výuku nezvládnu
11. nevím, co žáci umí, o co se mohu opřít; obava, že na počátku tak mohu mnoho pokazit