

Začátky učitelské profese

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Lenka Kamanová

Vypracovala:

Jana Cahová

Brno 2016

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Začátky učitelské profese** vypracoval/a 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 vědom/a, 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 28. 5. 2016

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. et Mgr Lence Kamanové za cenné rady, odborné vedení a věcné připomínky, které mi v průběhu řešení bakalářské práce poskytovala. Další díky patří respondentům průzkumného šetření za ochotu spolupracovat při realizaci praktické části práce, bez kterých by tato práce nevznikla. Také děkuji své rodině za trpělivost a přátelům za podporu.

Abstrakt

Závěrečná bakalářská práce je zaměřena na problémy začínajících učitelů. Cílem teoretické části je definovat pojem začínající učitel a charakterizovat jeho profesní start a vývojové fáze učitelské profese. Dále popsat problémy začínajících učitelů spojené s motivací žáků, s udržením kázně při vyučování, s autoritou učitelů a kázní žáků. Teoretická část také popisuje způsoby řešení problémů začínajících učitelů. Dalším cílem je definovat pojem uvádějící učitel, kouč a mentor a popsat jejich způsob podpory začínajících učitelů. Metody použité pro zpracování teoretické části jsou studium odborných zdrojů, jejich analýza, srovnání a syntéza.

Cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat problémy začínajících učitelů a zjistit, jakým způsobem je řeší. Použit je kvalitativní výzkum, metodou pro zpracování praktické části je polostrukturovaný rozhovor. Analýza dat je provedena otevřeným kódováním a následnou kategorizací. Respondenty tvoří začínající učitelé z vybraných středních odborných škol z Jihomoravského kraje a Kraje Vysočina.

Klíčová slova

Učitel, začínající učitel, problémy začínajících učitelů, kouč, mentor, uvádějící učitel.

Abstract

Bachelor thesis is focused on problems of beginning teachers. The goal of theoretical part is to define the term of beginning teacher and characterise his/her career start and development phase of the teaching profession. Following is to describe the problems of beginning teachers related with motivation of students, maintain of disciplines during the class, the authority of teachers and discipline of students. The theoretical part also describes ways to solve problems of beginning teachers. Another aim is to define the concept showing teacher, coach and mentor. The methods used of processing the theoretical part of the study of professional sources, analysis, comparison and synthesis.

The practical part of the thesis is to identify the problems faced by beginning teachers. Used a qualitative research method for the practical part is a semistructured interview. Data analysis is done by open coding and subsequent categorization. Respondents consists of beginning teachers form selected secondary school from South Moravia and Vysocina region.

Keywords

Teacher, beginning teacher, problems of beginning teachers, coach, mentor, teacher showing.

Obsah

1	Úvod	10
2	Cíle bakalářské práce	11
2.1	Cíle teoretické části práce.....	11
2.2	Cíle praktické části práce	11
3	Materiál a metodika zpracování	12
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce	12
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	12
4	Současný stav řešené problematiky	14
4.1	Pojem začínající učitel	14
4.2	Charakteristika profesního startu	15
4.2.1	Vývojová stádia učitelské profese	16
4.3	Problémy začínajících učitelů	18
4.3.1	Motivace žáků	18
4.3.2	Udržení pozornosti při výuce.....	19
4.3.3	Autorita učitele a kázeň při vyučování	19
4.3.4	Hodnocení a klasifikace žáků	22
4.3.5	Reflexe výuky	23
4.4	Výzkumná šetření o problémech začínajících učitelů.....	24
4.5	Podpora začínajících učitelů.....	29
4.5.1	Uvádějící učitel	30
4.5.2	Kouč.....	30
4.5.3	Mentor	31
5	Praktická část a výsledky práce	32
5.1	Metodologie průzkumu.....	32
5.1.1	Průzkumný problém, cíl a průzkumné otázky	32

5.1.2	Průzkumný soubor.....	32
5.1.3	Vstup do terénu.....	33
5.1.4	Průzkumné metody a analýza dat.....	34
5.1.5	Limity průzkumu.....	34
5.2	Výsledky průzkumného šetření.....	35
5.3	První pocity.....	36
5.4	Obavy začínajících učitelů	37
5.4.1	Obavy z prvotní interakce se žáky	37
5.4.2	Obavy spojené s chováním žáků	37
5.4.3	Obavy z nedostatečné odbornosti.....	38
5.5	Sociální problémy	39
5.5.1	Vztah se žáky, kázeň ve třídě a autorita učitele.....	39
5.6	Didaktické problémy.....	40
5.6.1	Motivace žáků	40
5.6.2	Organizace výuky a její příprava	41
5.6.3	Hodnocení žáků.....	42
5.7	Problémy spojené s provozem školy.....	43
5.7.1	Administrativa.....	43
5.7.2	Materiální vybavení školy	44
5.8	Podpora začínajících učitelů.....	44
5.8.1	Spolupráce s uvádějícím učitelem.....	44
5.8.2	Hospitace.....	46
6	Diskuze	48
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	50
8	Závěr	52
9	Seznam použité literatury	53
	Příloha č. 1 - ukázka rozhovoru	57

Seznam obrázků

Obr. 1	Stádia vývoje učitele (podle modelu bratrů Dreyfusů)	17
---------------	---	-----------

Seznam tabulek

Tab. 1	Žáky žádané charakteristiky učitelů	21
Tab. 2	Pedagogické nesnáze, které studenti pocívali při výstupech	25
Tab. 3	Porovnání Bendlova šetření s dotazníkovou metodou Šimoníka	29
Tab. 4	Údaje o respondentech	33
Tab. 5	Problémy začínajících učitelů a jejich řešení	35
Tab. 6	Přínosy a brzdy podpůrných prostředků	36

1 Úvod

Začínající učitel se setkává s řadou nesnází a problémů a při své práci. Učitel by se proto měl stát odborníkem ve své profesi a dostatečně rozvíjet osobnost žáků. Při nástupu do pedagogické praxe se nový absolvent stává začátečníkem, který si vytváří vlastní identitu učitele. V prvních letech učitelského působení se před začínajícím učitelem postaví spousta překážek, nesnází a problémů spojených s učitelským povoláním. V některých případech se stává, že začínající učitel nezvládne tíhu zodpovědnosti a z učitelské profese odstoupí.

V bakalářské práci jsou popsány problémy začínajících učitelů, které ovlivňují jejich profesní start. Touto fází učitelské profese si projde každý učitel, a proto by se na ni měli absolventi učitelského studia řádně připravit.

Cílem teoretické části je shrnout poznatky o problematice začínajících učitelů. Pro přehlednost jsou výzkumná sdělení seřazena podle roku, ve kterém byla realizována. Dalším cílem práce je charakterizovat konkrétní problémy začínajících učitelů a popsat formy pomoci, které nezkušenému začínajícímu učiteli usnadní profesní start.

Cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat problémy začínajících učitelů a zjistit, jakým způsobem je řeší. Součástí této části je analýza dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s učiteli do pěti let jejich pedagogické praxe středních odborných škol.

Na konci práce jsou přestavena možná doporučení pro pedagogickou praxi, která mohou sloužit začínajícím učitelům pro usnadnění jejich profesních začátků.

2 Cíle bakalářské práce

Bakalářská práce se zabývá problémy začínajících učitelů, tedy učitelů na začátku jejich profesní dráhy. Právě první rok pedagogické praxe je klíčovou etapou při rozhodování o dalším působení ve školství a kariéřním rozvoji. Cílem bakalářské práce je identifikovat problémy začínajících učitelů, se kterými se setkávají a zjistit, jakým způsobem je řeší.

2.1 Cíle teoretické části práce

Cílem teoretické části je definovat pojem začínající učitel a charakterizovat jeho profesní start a vývojové fáze učitelské profese. Dále popsat problémy začínajících učitelů spojené s motivací žáků, s udržením kázně při vyučování, s autoritou učitelů a kázní žáků. Teoretická část také popisuje způsoby řešení problémů začínajících učitelů. Dalším cílem je definovat pojem uvádějící učitel, kouč a mentor a popsat jejich způsob podpory začínajících učitelů.

2.2 Cíle praktické části práce

Cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat problémy začínajících učitelů a zjistit, jakým způsobem je řeší.

3 Materiál a metodika zpracování

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části bakalářské práce je popsána řešená problematika, v části praktické je popsáno vlastní průzkumné šetření.

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Materiálem pro zpracování teoretické části jsou odborné publikace týkající se problematiky začínajících učitelů, odborné časopisecké články a odborné internetové zdroje. Metodou použitou v teoretické části je studium odborných literárních, časopiseckých i internetových zdrojů, následná analýza získaných informací, srovnávání syntéza.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Předmětem zkoumání průzkumného šetření jsou začínající učitelé do pěti let jejich pedagogické praxe v odborném výcviku a v praktickém vyučování.

Rozhovory se začínajícími učiteli byly realizovány na konci roku 2015 a na jaře roku 2016. Pro praktickou část byly také využity odborné publikace, odborné časopisecké články a didaktické materiály.

Sběr získaných dat proběhl pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory byly nahrávány na diktafon a následně doslovně přepisovány. Rozhovor je metoda, která se využívá ke sběru dat v kvalitativním výzkumu, jako další označení se používá termín hloubkový rozhovor. Ten zpravidla probíhá mezi jedním badatelem a jedním účastníkem výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159).

Pro kvalitativní výzkum je typické, že účastníků je nižší počet, přinášejí ovšem hlubší poznání zkoumaných jevů (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211–212). Analýzu dat jsem provedla metodou otevřeného kódování. „Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211).

V přepsaných rozhovorech jsem tedy hledala stejná nebo podobná sdělení, která jsem označila kódem a zvýraznila barevným fixem. Tyto kódy jsem dále kategorizovala podle specifik konkrétních kódů.

4 Současný stav řešené problematiky

4.1 Pojem začínající učitel

Autoři např. Průcha, Mareš Walterová, Šimoník a Podlahová vymezují začínajícího učitele různými definicemi. Jan Průcha (2009, s. 419) uvádí, že *„je jako začínající vnímán učitel, který dosud nedosáhl profesní stabilizaci a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc“*. Takto pojatá definice pojmu začínající učitel je obecná a nevypovídá o konkrétním počtu let pedagogické praxe, proto se jako stěžejní definice pro praktickou část nehodí.

Průcha, Mareš, Waltertová (2009, s. 377) definují pojem začínající učitel všeobecně a dotýkají se i problematiky začátků profesní dráhy. Jejich definice pojmu začínající učitel zní: *„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“*.

Další vymezení pojmu je například podle Šimoníka (1994, s. 9), který definuje začínajícího učitele jako učitele v prvním roce své pedagogické praxe. Během prvního roku působení získává nezkušený učitel vzhled do chodu školy, upřesňuje si vztah a obsah učitelské profese a osvojuje si didaktické dovednosti. Podle Šimoníka je tedy stěžejním obdobím pouze první rok, což nekoresponduje s předchozí uvedenou definicí.

Podlahová (2004, s. 14) charakterizuje začínajícího učitele podle Pedagogického slovníku, a to v prvních 5 letech profesní praxe. Učitel má příslušné vzdělání, ale chybí mu pedagogická zkušenost, kterou začínající učitel získá radami a pomocí od zkušených kolegů, uvádí autorka.

Průcha (2002, s. 208) uvádí, že učitel, který vstupuje do výkonu povolání, je označován jako začínající učitel.

Z uvedených definic vyplývá, že začínající učitel je učitel od zahájení své pedagogické kariéry do 5 let praxe nebo pouze v prvním roce svého pedagogického působení, kdy se začínající učitel snaží o zařazení do kolektivu svých zkušených kolegů, o přízeň žáků a nadřízených. Ve své bakalářské práci se na základě definic pojmu začínající učitel budu držet té od Průchy, Mareše, Walterové (2009, s. 377): *„začátečnictví se obvykle stanovuje na období 5 let profesní praxe“*.

4.2 Charakteristika profesního startu

Profesní start se odehrává ve všech profesích ve výkonu práce, který si člověk zvolí. Podle Průchy (2002, s. 207) to je nový začátek jak profesní dráhy jedince, tak i jeho dráhy životní. Průcha cituje text Alana z roku 1989. Zde se uvádí, že profesní start má různé způsoby realizace. „Častý typ realizace u mnoha mladých lidí je takový, kdy se vstupem do povolání otevírá období profesní orientace a profesní start je v podstatě experimentem s řadou různých úskalí“ (Alan, 1986 in Průcha, 2002, s. 208).

Průcha (2002, s. 208) také uvádí další text Alana z roku 1986, kde rozlišil tři druhy rozporů charakteristické pro začínající učitele na začátku jejich kariéry:

- rozpor mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka
- rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace
- rozpor mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá

V každém povolání se projevují rozdíly mezi přípravou, představou a samotnou realitou v praxi. Čerství absolventi vysokých škol se při nástupu do povolání musí vyrovnat s řadou problémů, které jsou spojeny s napětím, nejistotou, pochybnostmi a chybami (Šimoník, 1994, s. 8). Tato etapa se také nazývá profesní adaptace.

Problémy profesního startu se bezpochybně týkají také učitelské profese. Ovšem u mnoha profesí je nový zaměstnanec zasvěcován do své profese postupně. Na začátku jsou na něj kladeny menší nároky a jsou mu zadávány jednodušší úkoly. U profese začínajícího učitele tomu tak není. Mladý začínající učitel je od prvního dne plně zařazen do chodu školy a jsou mu předány všechny povinnosti najednou. Ihned přebírá plnou zodpovědnost za svou práci.

Od nového učitele se ve škole očekává, že získané dovednosti a vědomosti bude schopen neprodleně aplikovat do své práce. To se však mnohým učitelům nezdaří. Začínající učitel má přemíru teoretických poznatků, ale v pedagogických dovednostech má nedostatky. V této situaci může začínající učitel spadnout do rutiny jako starší kolegové (Průcha, 2009, s. 422).

Začínající učitelé se na začátku své profese setkávají s řadou problémů během provádění pedagogických činností nebo průběh jejich práce neodpovídá představám začínajícího a nezkušeného učitele. Průcha (2009, s. 421) říká, že neznalost a nezkušenost, popřípadě i strach z neznámého, má u každého učitele individuální

průběh. Někteří jedinci mohou přejít až do zkratového jednání, ojedinele se mohou rozhodnout k úplnému odchodu z učitelské profese.

Obavy a nejistota jsou přirozenou reakcí na nedostatečné zkušenosti a na profesní neznalost, která se odbourává v adaptační fázi, která trvá přibližně první tři roky učitelské praxe (Vašutová, 2004, s. 129).

Proto by se začínající učitel neměl vzdávat bez boje a do své profese skočit po hlavě a počítat s tím, že adaptační fáze je nezbytnou součástí učitelské profese pro získávání důležitých zkušeností, i když se může zdát nejsložitější.

4.2.1 Vývojová stádia učitelské profese

Mít učitelskou profesi v dnešní době znamená, mít potřebné vědomosti, dovednosti, znalosti, které začínající učitel předá žákům, a mít potřebné vysokoškolské vzdělání, díky kterému získá začínající učitel zaměstnání s dostatečnou finanční odměnou, říká Lukášová (2003, s. 24–25).

Aby mohl učitel tyto dovednosti získat a naučil se je využívat (stal se expertem), musí si projít jednotlivými stádii učitelské profese. (Krull in Lukášová, 2003, s. 33) říká, že v Estonsku byl aplikován tzv. Belinerův model učitelského profesionálního rozvoje. Tento model obsahuje pět stádií učitelské profese:

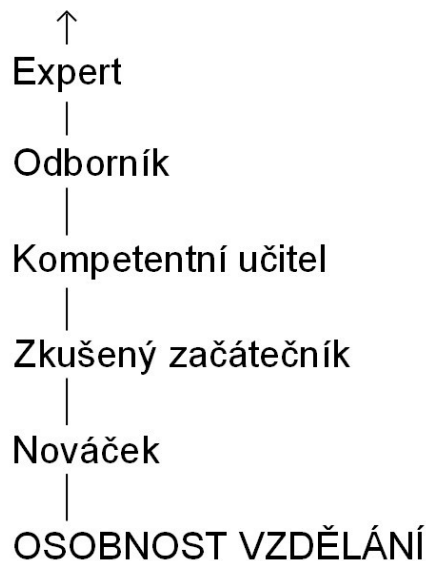
- Stadium novice
- Stadium pokročilého začátečníka
- Stadium kompetence
- Stadium pokročilých dovedností
- Stadium experta

(Henryová, 1994 in Švaříček, 2009, s. 45) se snažila o podrobnější rozpracování výše uvedených stádií:

- Nováček – nemá žádný rok praxe
- Zkušený začátečník – jeden rok praxe
- Kompletní učitel – 2–3 roky praxe
- Odborník – 4–5 let praxe
- Expert – 16 a více let praxe

Další model, který se zabývá vývojem stádií učitelské profese, je model bratrů Dreyfusových. Ten byl původně vytvořen jako reakce proti nadměrnému zdůraz-

ňování umělé inteligence a matematickému rozhodování robotů. Berliner a Eldar tento model aplikovali na učitele na následujícím obrázku (Švaříček, 2009, 45).



Obr. 1 Stádia vývoje učitele (podle modelu bratrů Dreyfusů)
Zdroj: Švaříček (2009, s. 46)

Při porovnání těchto modelů jsou viditelné pouze nepatrné odchylky v názvech jednotlivých fází vývoje. Jiný pohled na danou problematiku má Průcha (2002, s. 24), který vývojová stádia učitelské profese rozdělil takto:

- volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
- profesní start (učitel – začátečník)
- profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)
- profesní stabilizace (zkušený učitel, příp. učitel – expert)
- profesní vyhasínání (vyhoření)

Při vstupu do povolání se nový učitel stává začátečníkem a nováčkem. Postupnou pedagogickou praxí se z nezkušeného začátečníka stává odborník a expert. Z jiného pohledu vývoj učitelské profese začíná na stupni volby povolání a končí profesním vyhasínáním.

4.3 Problémy začínajících učitelů

4.3.1 Motivace žáků

Kyriacou (1996, s. 82) upozorňuje na to, že důležitou dovedností učitele je správná motivace žáků. Na motivaci žáků působí tyto tři důležité vlivy:

- Vnitřní motivace
- Vnější motivace
- Očekávání úspěchu

Vnitřní motivace je míra zapojení žáků do činnosti se záměrem uspokojit svou vzdělanost a zájem o výuku. Z uvedeného vyplývá, že každý jedinec v sobě ukrývá prvek zvědavosti a touhy rozvinout své schopnosti a dovednosti.

Vnější motivací rozumíme to, že jedinec se účastní činnosti, aby dosáhl cíle, díky kterému získá určitou odměnu (pochvala, klasifikace, obdiv).

Očekávání úspěchu je míra pravděpodobnosti dosažení úspěchu, říká Kyriacou (1996, s. 82).

Hrabal a Pavelková (2010, s. 148) dělí motivaci na krátkodobou a dlouhodobou. V praktickém vyučování a odborném výcviku se učitel při vstupní, krátkodobé motivaci snaží žáky vhodně zaujmout a „nalákat“ na danou vyučovací hodinu. Žáci mohou být motivováni dvojím způsobem, Buď je motivace zaměřena celou skupinu tak, že učitel „*navodí takové podmínky, které obsahují tak silné podněty pro celou danou skupinu potřeb, že pravděpodobně motivuje všechny žáky*“ nebo motivace působí na jednotlivé žáky tak, že učitel „*respektuje dominující potřeby žáků a individualizujeme prvky vyučování - témata a úkoly vybíráme s ohledem na zájmové zaměření jednotlivých žáků, na intenzitu jejich osobní reakce a na úroveň sociálních potřeb, obtížnost a způsoby hodnocení zadaných úkolů*“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 148).

Oproti krátkodobé motivaci je mnohem složitější motivace dlouhodobá, která rozvíjí osobnostní předpoklady a postoje žáků.

Problém správné motivace žáků provází téměř všechny učitele. Man, et al (1997, s. 346) uvádějí, že „*vnitřně motivovaných žáků je málo. Nevhodné pedagogické přístupy učitelů a rodičů mohou blokovat rozšiřování jejich počtu, či dokonce motivaci zanedbat*“. Ke snižování žákovské motivace může docházet, pokud bude učitel preferovat častou kontrolu žáků a bude používat nevhodné způsoby odměňování a komunikace. K tomu, aby nedocházelo ke snižování motivace, by měl učitel podpo-

rovat samostatnost žáků a používat takové způsoby komunikování, které utlumí vnější kontrolu (Man, et al, 1997, s. 348).

Na motivaci žáků má také vliv rodina, prostředí, ve kterém žák žije, jiní učitelé a zkušenosti (Hunterová, 1999, s. 22).

4.3.2 Udržení pozornosti při výuce

Udržení pozornosti žáků při výuce je problém, který souvisí s faktory, jako jsou správná motivace, autorita učitele, dodržení didaktických zásad.

Z již uvedených výzkumů je zřejmé, že udržení pozornosti je jeden ze zásadních problémů začínajících učitelů. Bláha (2014, s. 22) říká, že hlavní podmínkou pro udržení pozornosti je pedagogická komunikace. Ta zajišťuje funkčnost výchovně vzdělávacího procesu. V běžné frontální výuce probíhá komunikace jednostranně, při výuce skupinové je komunikace zaměřena na jednotlivé žáky.

Z toho vyplývá, že by se měl učitel spíše soustředit na komunikaci oboustrannou, než jednostrannou a používat takové vyučovací metody a formy výuky, které žáka vtáhnou do výuky.

4.3.3 Autorita učitele a kázeň při vyučování

Mít autoritu je základem úspěšného výchovně vzdělávacího procesu. To potvrzuje Podlahová (2004, s. 89), která říká, že „*autorita učitele je předpokladem úspěšnosti jeho práce. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí*“. Tatáž autorka (Podlahová, 2004, s. 89–90) uvádí, že spolu s učitelovou autoritou souvisí i udržení kázně žáků. Nekázeň se projevuje spontánně a nečekaně. Dovednost udržet si ukázněnou třídu a mít autoritu je u začínajících učitelů nerozvinuta a musí se na ní pracovat.

Podle Podlahové (2004, s. 90) závisí vybudování autority na:

- Vyjadřování učitelova statusu – učitel by měl jednat jako osobnost, která má právo řídit a rozhodovat
- Kompetentním vyučováním – učitel by měl předmět ovládat a umět ho naučit
- Výkonu manažerského řízení – učitel by měl začít hodinu svižně, aby měla volný spád, zapojila žáky do výuky, a aby byla stanovena pravidla chování žáků v hodině
- Účinném přístupu k nežádoucímu chování žáků – učitel by měl přistupovat k řešení situací účinně a spravedlivě

- Souladu mezi slovy a činy – učitel by měl jít žákům příkladem a být jejich vzorem

Nejběžnější projevy porušení kázně během vyučování jsou: „*neklid, nevěnování pozornosti učiteli, hlasité bavení, mluvení bez vyzvání, hlučnost, neposlušnost, podvádění, pokřikování na spolužáka, dopisování si s kamarádem, činnost nesouvisející s vyučováním, nevhodné poznámky, požd'uchování spolužáka, bezdůvodné opouštění místa v lavici, pozdní příchody do hodin, útoky na učitele, zesměšňování učitele, pošklebky, odepření poslušnosti*“ (Podlahová, 2004, 95). Mimo vyučování se jedná o strkání a praní na chodbách, šikanu, poškozování majetku školy, krádeže, záškoláctví, toulky a trápení zvířat.

Příčin žakovské nekázně je několik. Faktory mohou být nezajímavý projev pedagoga, nevhodně použité výukové metody, špatná organizace výuky, nezajímavá učební činnost, neznalost výukového cíle, vzdělání neuznávané rodinou a vrstevníky jako hodnota, hyperaktivita, únava, špatný zdravotní stav, špatný vztah k učiteli a předmětu, nepříznivé klima, nízká úroveň myšlenkových operací, neschopnost splnit zadaný úkol (Podlahová, 2004, s. 97).

Bendl prováděl v roce 1996 výzkum, kde zjišťoval, jak žáci vnímají problematiku nekázně a jaký by měl učitel být, aby se v jeho přítomnosti chovali žáci ukázněně. Respondenty tvořilo 895 žáků 7. tříd základních škol v Praze. Žákům byla položena otázka: „*Jaké podstatné vlastnosti (schopnosti, dovednosti) musí mít podle tvých zkušeností učitel, aby žáci byli v jeho přítomnosti ukáznění?*“ (Bendl, 2002, s. 353). Následující tabulka znázorňuje výsledky tohoto šetření.

Tab. 1 Žáky žádané charakteristiky učitelů

Žádané charakteristiky	Pořadí	Počet	Procento
Přísnost	1	536	59,9
Láska	2	405	45,3
Zajímavá výuka	3	243	27,2
Humor	4	187	20,9
Sebevědomí	5	157	17,5
Autorita	6	68	7,6
Spravedlnost	7	66	7,4
Mládí	8	44	4,9
Udržet kázeň	9	38	4,2
Inteligence	10	37	4,1

Zdroj: Pedagogika (2002)

Překvapivé je, že na prvních dvou pozicích uvedené tabulky jsou dominující charakteristiky – přísnost a láska. Přísnost představuje důsledného, neústupného učitele. Láska v tomto kontextu znázorňuje učitele, který má rád děti, projevuje o ně zájem, chová k nim přátelský vztah, je milý a trpělivý (Bendl, 2002, s. 355). V závěru článku Bendl (2002, s. 360) uvádí, že láska a přísnost v tomto případě nestojí proti sobě, ale jejich spojení je základ úspěchu v oblasti kázně.

Prevenčí proti nekázní může být například vytvoření pozitivního klimatu, průběžná kontrola a hodnocení, začlenění žáka do práce, přizpůsobení tempa všem žáků, motivace, aktivizace, povzbuzení, komunikace, změna zasedacího pořádku, metody nebo činnosti, položení otázky všem žákům, později jednotlivcům, respekt, srozumitelně formulované požadavky, zájem o žáky a úcta k jejich osobě, pochvala a trest (Podlahová, 2004, s. 100–102).

Kyriacou (1996, s. 95) vidí nejdůležitější faktor pro udržení kázně vytvoření a zajištění pořádku při vyučování, který souvisí s dovedností efektivního vyučování.

„Učitelská kompetence udržovat kázeň a budovat autoritu se dá ve větší míře získat jen praxí a kontaktem se žáky. Nelze ji získat v rámci sebelépe vedených seminářů na vysoké škole“ (Podlahová, 2004, s. 103).

4.3.4 Hodnocení a klasifikace žáků

Čadílek a Loveček (2005, s. 70) říkají, že „*prověřování a hodnocení vědomostí žáků plní funkci kontrolní, vzdělávací, motivační a výchovnou*“. Hodnocení žáků v odborném výcviku se zaměřuje na odborné znalosti, vědomosti, dovednosti, návyky, tvořivé myšlení žáků, jejich zájmy, postoje a vztah k dané profesi. Kyriacou (1996, s. 121) říká, že „*hodnocení se vztahuje k zásadě každé činnosti, která slouží pro posuzování výkonu žáků*“.

Protože je známka silně stimulující prostředek a má výchovný význam, „*musí objektivně hodnotit žákovy vědomosti a dovednosti, nebezpečný je jak liberalismus – mírné známkování, tak i nadměrná přísnost, která působí na žáky depresivně a mnohdy u nich přímo vzbuzuje neochotu lépe se učit. Zbytečná přítomnost učitele vytváří negativní vztah žáka k učiteli, vzbuzuje u něj pocit hluboké křivdy, činí ho popudivým, odrazuje ho od předmětu a tím i od hlubších znalostí*“ (Čadílek, Loveček, 2005, s. 75).

Učitel by se měl dále při hodnocení vyvarovat osobní sympatie a antipatie. Velkým významem je pro učitele znalost kritérií hodnocení, které jsou obsaženy v učebních osnovách. Ty přesně stanovují rozsah žakovských vědomostí a dovedností, které si musí žák v daném ročníku a předmětu osvojit (Čadílek, Loveček, 2005, s. 76).

Tito autoři (Čadílek, Loveček, 2005, s. 77) dále uvádějí stupnici klasifikace prospěchu v praktickém vyučování:

- Stupněm výborně je klasifikován žák, který si osvojil učivo, které je předepsané učebními osnovami, pracuje samostatně, iniciativně, přesně a s jistotou, dodržuje předepsaný technologický postup a bezpečnost při práci.
- Stupněm chvalitebný je hodnocen žák, který ovládá předepsané učivo učebními osnovami, pracuje samostatně, svědomitě, odpovědně a se zájmem. Při práci se však dopouští menších opravitelných chyb.
- Stupněm dobrý je klasifikován žák, který ovládá učivo předepsané osnovami, při práci projevuje menší samostatnost, dopouští se nepřesností a chyb. Teoretické znalosti neumí v plném rozsahu používat v praxi, k pracovní činnosti nepotřebuje větších podnětů.
- Stupněm dostatečný je hodnocen žák, který praktické učivo předepsané osnovami ovládá jen částečně. Při práci není samostatný, dopouští se větších chyb, nepřesností a jeho výrobky je nutné často opravovat. K pracovní činnosti potřebuje častou pobídku a motivaci.

- Stupněm nedostatečný je hodnocen žák, který neovládá praktické učivo předepsané osnovami, požadované úkoly nedokáže plnit ani s pomocí učitele, jeho výrobky jsou nefunkční a neopravitelné. Často porušuje technologický postup, o práci nejví zájem a veškerá pomoc a pobízení jsou neúčinné.

Dytrtová (2010, s. 9) k této problematice říká, že pro hodnocení a diagnostiku žáků, si musí začínající učitel osvojit dovednost kontroly a diagnostiky práce žáků a výsledků jejich učení, dovednost kladení otázek, tvorby testů a dovednost používat různé způsoby hodnocení.

Kyriacou (1996, s. 122) upozorňuje na tři hlavní úskalí při hodnocení žáků:

1. Pokud hodnocení ukazuje, že jsou výkony některého žáka slabší než výkony jeho spolužáků, bude tento žák deprimovaný a nervózní. U žáka může dojít až ke znechucení a distance od školy.
2. Postupy a činnosti, které jsou zvoleny pro hodnocení výkonů žáků, mohou vyžadovat obtížnou administrativu a časovou náročnost jak pro učitele, tak pro žáky.
3. Žáci a učitelé se příliš soustředí na podávání vynikajících výkonů.

Kyriacou (1996, s. 132) upozorňuje na to, že hodnocení je propojeno s vyučováním a učením. Dovednost hodnotit je v práci učitele velmi důležitá.

4.3.5 Reflexe výuky

Ve škole získává učitel spoustu informací. Aby z nich mohl čerpat, je podstatné, aby nad nimi přemýšlel a hledal souvislosti mezi nimi, říká Podlahová (2004, s. 105).

„Profesionální sebereflexí se rozumí situace, kdy se učitel zamýšlí nad jednotlivými stránkami vlastní pedagogické činnosti, například nad učivem, které zprostředkovává žákům, nad uplatňovanými metodami a formami, průběhem pedagogické komunikace, reakcemi žáků, svým vztahem ke třídě, jednotlivou vyučovací hodinou, komunikací s kolegy a rodiči a nad spoustou dalších věcí a činností, z nichž se skládá profese učitele“ (Podlahová, 2004, s. 105–106).

Švec (1997, s. 3–4) uvádí, že si učitel při sebereflexi pokládá otázky, na které si sám odpovídá. Jsou jimi:

- Otázky popisné – ty se týkají učiva, žáků, postojů, způsobů jednání, emocionálních prožitků.
- Hodnotící otázky se zaměřují na postoje, názory a způsoby jednání.

- Kauzální otázky – odkrývají příčiny a zdroje postojů, způsobů jednání a pedagogického myšlení.
- Rozhodovací otázky – mění postupy, způsoby jednání a názory.

K sebereflexi a reflexi výuky nepřispívají pouze kladené otázky sobě samému, ale i zpětná vazba získaná od žáků, kolegů nebo hospitujících kolegů prostřednictvím rozhovorů.

Aby mohl začínající učitel provádět vlastní sebereflexi správně, musí si procvičit a získat tyto dovednosti: „*dovednost sebereflexe, dovednost přijmout stanovisko pozorovatele a využít ho jako zpětnou vazbu vlastního pedagogického výkonu, dovednost hledat řešení zlepšení současného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické činnosti*“ (Dytrtová, 2010, s. 9).

4.4 Výzkumná šetření o problémech začínajících učitelů

Tématem týkající se problémů začínajících učitelů se zabývala řada autorů (Klement, Miklovič, Šimoník, Pařízek, Kalhous a Horák, Průcha a Bendl), kteří publikovali své výzkumy převážně v odborných časopisech. Následující kapitola obsahuje přehled těchto výzkumů seřazených podle roku realizace.

Klement (1969, s. 176) uvádí, že problémem nových učitelů je: „*nízká úroveň jazykového vyjadřování, deformované písmo, neobratnost ve využití metod, nedostatků při vedení školní administrativy, nejistota při řešení výchovných problémů a při spolupráci s rodiči a při klasifikaci*“.

Miklovič (1972, s. 791–792) uvádí, že začínajícím učitelům dělá větší problém spíše výchovná stránka, než didaktická. Začínající učitelé dále neumí dostatečně využít teoretické poznatky, které získali v době studia. Zvláště v prvním roce pedagogického působení neumí začínající učitel propojit pedagogickou a psychologickou teorii s praxí. Znovu vypůjčit= najít počet stran a jméno autora!

„*Metodické postupy učitelů jsou především založeny na jejich vlastních zkušenostech z doby, kdy sami absolvovali studium, činí jim potíže zvládnutí žáků po stránce kázně, zvládání autority, uplatňování didaktických zásad, stanovení a vytipování specifických výukových cílů, využití didaktické techniky a zacházení s ní, vymezení základního učiva, správná formulace učebních úloh a orientace v učebních osnovách, stanovení rozsahu učiva tam, kde nejsou učebnice, neschopnost přizpůsobit vyučování věku žáků a absence návyků potřebných pro provádění jednotlivých pracovních technik a postupů*“ (Kalhou, 1986-1987 in Šimoník, 1995, s. 33).

Pařízek (1988, s. 36) uvádí následující problémy, které zjišťoval dotazníkovou metodou. Dotazníky byly rozdány 223 studentům čtyřletého a pětiletého studia učitelství. V následující tabulce jsou zpracovány výsledné údaje, které z výzkumu vyšly.

Tab. 2 Pedagogické nesnáze, které studenti pocíťovali při výstupech

Pedagogická činnost	Obtížnost pedagogických činností (v %)		
	Snadné	Středně obtížné	Obtížné
Vystupování před třídou	30,94	60,09	8,97
Věcné správnosti učiva	15,25	79,37	5,34
Výběr a uspořádání učiva	15,25	67,71	17,04
Správné metody vyučování	16,14	63,68	20,18
Kázeň a pozornost žáků	30,94	63,68	5,38
Komunikace se žáky	58,30	35,43	6,28

Zdroj: Pařízek (1988)

Ze získaných informací vyplývá, že nejsnadnější činností pro studenty učitelství byla komunikace se žáky. V opačném případě, největší obtíže činil správný výběr vyučovacích metod.

Pařízek (1988, s. 36) uvádí další pedagogické problémy, se kterými se studenti setkali. Tyto problémy lze rozdělit na tři skupiny:

4. zvládnutí třídy, udržení kázně a pozornosti žáků, aktivizace třídy
5. komunikativní dovednosti, vystupování před třídou, spisovná mluva, správná formulace otázek a přesnost vyjadřování, kontakt se žáky a vhodný přístup k třídě, přijetí role učitele
6. didaktické problémy spojené s výběrem a s uspořádáním učiva, s volbou vhodné vyučovací metody, s reakcí na chyby a dotazy žáků a konkretizace učiva

Kalhous a Horák (1996, s. 246) publikovali v časopisu *Pedagogika* výzkum z přelomu let 1994 a 1995. Respondenty tvořili učitelé základních škol, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť do tří let jejich pedagogické praxe. Výzkumný vzorek tedy tvořilo 187 začínajících učitelů.

Autoři se v dotazníku zajímali o druhu absolvované vysoké školy, aprobaci, školu, na které začínající učitel působí, zda je začínající učitel zároveň učitelem třídním, zda měl či má k dispozici uvádějího učitele, v jakém rozsahu mohl využí-

vat hospitace uvádějícího učitele nebo jiného zkušeného učitele a vlastních hospitací. Kalhous a Horák (1998, s. 246) dále zjišťovali, jak odpovídaly první dojmy ze školy představám před nástupem do zaměstnání, kolik času je potřeba na přípravu jedné vyučovací hodiny a co začínajícímu učitelovi nejvíce pomáhá při přípravě na výuku.

Autoři (Kalhous a Horák, 1988, s. 246–247) uvádějí pouze vybrané výsledné údaje ze svého výzkumu, které publikovali. Více než polovina respondentů (64,7 %) mělo k dispozici zavádějícího učitele, 74,3 % z nich muselo zastávat i třídnickou funkci. U 21,9 % začínajících učitelů nehospitoval uvádějící učitel ani starší kolega, ve 47,6 % proběhla hospitace v 1 – 3 vyučovacích hodinách, v 17,1 % ve 4 – 6 hodinách, pouze v 9,1 % případů proběhla hospitace v 7 a více hodinách. Dotazníkové šetření dále zjišťovalo počet hodin, ve kterých měl začínající učitel možnost hospitovat u uvádějícího učitele nebo u starších kolegů. 41,2 % začínajících učitelů nehospitovalo vůbec, 28,3 % v 1 – 3 vyučujících hodinách, 10,2 % ve 4 – 6 hodinách a pouhých 16,0 % začínajících učitelů hospitovalo v 7 a více vyučovacích hodinách.

Co se týká otázky, zda první dojmy ze školy odpovídali představám o učitelské profesi, začínající učitelé odpověděli takto: 11,8 % respondentů mělo lepší dojmy, 65,8 % opovědělo, že jejich dojmy odpovídají předchozí představě, 13,4 % mělo dojmy horší a 16,1 % respondentů bylo zklamaných a litovalo, že si zvolili právě toto povolání.

Čas potřebný k přípravě na vyučování: 23,5 % respondentů uvedlo, že potřebuje k přípravě více než dvě hodiny denně, 1 – 2 hodiny na přípravu potřebuje 67,4 %, méně než jednu hodinu denně vyžaduje 5,9 % respondentů.

Kalhous a Horák (1996, s. 253) v závěru tohoto šetření říkají, že začínající učitelé podceňují přípravu na výuku, vedení školy zapomíná na funkci uvádějících učitelů a začínající učitelé jsou pověřováni náročnými učitelskými povinnostmi již od počátku jejich dráhy.

Průcha (2009, s. 422) dále uvádí, že učitelé mají sklony k popisnosti a k encyklopedičnosti, potýkají se s problémy, jako jsou aktivizace žáků, správné a srozumitelné vyjadřování, formulace otázek. Vyskytují se také potíže s rozvržením vyučovacích hodin, s organizací samostatné práce žáků, s konkretizací učiva a s kázeňskými přestupky.

Průcha (2009, s. 422) říká, že „*tito učitelé nemají zkušenosti, nejsou schopni objektivní sebereflexe, hodnocení vlastní práce a posouzení chyb, kterých se dopouštějí; některým z nich chybí zásadovost, touha po prohlubování vzdělání, důslednost, pořádkumilovnost, společenské vystupování a projevují malou náročnost k sobě i ji-*

ným“. Průcha (2009, s. 42) říká, že čeští začínající učitelé mají teoretické znalosti na dobré úrovni, ale v praxi je nedokážou uplatnit a mají nedostatky v základních dovednostech: „*neschopnost aplikace teoretických poznatků v konkrétních a neopakovatelných situacích, nejistota v jednání a absence zkušeností*“.

Z uvedených výzkumů vyplývá, že za posledních padesát let se problémy začínajících učitelů nijak razantně neliší. Ovšem po kurikulární reformě v druhé polovině 90. let minulého století jsou pozorovatelné malé změny. Před reformou činil novým učitelům problém výběr vhodného učiva, po reformě se problémy zaměřují spíše na práci s neprospívajícími žáky a udržení kázně.

V práci začínajících učitelů se vyskytuje mnoho nedostatků. Šimoník prováděl výzkumné šetření o potížích začínajících učitelů. Šetření se zúčastnilo 141 začínajících učitelů, kterým bylo předloženo 24 pedagogických činností. Učitelé měli označovat ty činnosti, které jim při jejich vykonávání činily problémy.

Šimoník (1994, s. 66–68) uvádí výsledné údaje, kde jsou činnosti seřazeny podle obtížnosti. Pro téměř většinu (76,6 %) začínajících učitelů bylo nejobtížnější pracovat s neprospívajícími žáky, 75,2 % respondentů uvedlo, že je pro ně obtížné udržet kázeň žáků, pro 70,2 % je nesnadné udržet pozornost žáků, nesnáze s diagnostikovaním žáků má 63,8 % a problém s motivací žáků uvedlo 59,6 %, stejné procento respondentů uvedlo, že je pro ně obtížné individuální jednání s žáky. Obtíže s vedením schůzek uvedlo 57,5 % dotazovaných, 56,7 % účastníků výzkumu zmínilo, že jim činí obtíže s adekvátní reakcí na neočekávaný vývoj vyučování, pro 55,3 % respondentů bylo obtížné řešení kázeňských přestupků, stejné procento účastníků uvedlo jako obtížnou aktivizaci žáků a uplatnění individuálního přístupu bylo obtížné pro 54,6 % respondentů.

Šimoník (1994, s. 68) říká: „*Nejsou-li žáci vhodně a dostatečně motivováni, lze očekávat potíže s udržením pozornosti a kázně. Nízká úroveň diagnostických schopností má za následek to, že mladí učitelé své žáky málo znají*“.

Problémy začínajících učitelů jsou způsobeny již nedostatečným učitelským studiem. Profesní obtíže jsou podporovány i nástupními pracovišti, která neposkytují začínajícímu učiteli dostatečnou pomoc a podporu. Začínající učitel by měl hledat příčiny svých problémů i v sobě samém a ne pouze v okolí (Šimoník, 1994, s. 78).

Šimoník nebyl jediný, kdo prováděl výzkum obtížnosti vykonávaných činností novými učiteli. Bendl publikoval v roce 1997 v časopisu *Pedagogika* článek s názvem *Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností*. 177 učitelům bylo předloženo 26 činností, u kterých zaznamenávali, zda konkrétní čin-

nosti provádějí s obtížemi, či bez nich. Následující graf představuje výsledné údaje o pedagogických činnostech, které učitelé vykonávali s obtížemi.

Téměř polovina dotazovaných (49,7 %) respondentů provádí práci s neprospívajícími žáky s obtížemi, 42,4 % respondentů uvedlo, že obtíže jim činí udržení kázně při vyučování. S uplatněním individuálního přístupu mělo problém 36,7 % dotazovaných, 35 % respondentů mělo obtíže s udržením pozornosti, hodnocení a klasifikace dělá obtíže 26,6 % účastněných, s volbou výchovných metod mělo problém 23,3 % dotazovaných. Stejně procento respondentů (22,6 %) uvedlo, že jim činí obtíže řešení kázeňských přestupků a motivace žáků. Práce s nadprůměrnými žáky bylo obtížné pro 16,9 % dotazovaných a 15,3 % respondentů mělo obtíže s plněním výchovných povinností.

Bendl (1997, s. 63) v závěru svého výzkumu uvádí, že *„případnými zdroji těchto obtíží může být podněcování učitelské práce ze strany rodičovské veřejnosti, nejasné koncepce školství, morální stav společnosti, příprava učitelů na jejich pedagogickou dráhu“*. Při analýze dat Bendl přišel na další nedostatky. Učitelé si neumí spojit do kontextu didaktiku svého předmětu s jinými souvislostmi. Např. učitel umí vybrat učivo a správně naplánuje vyučovací hodinu, ale už nedokáže udržet pozornost žáků. Také se při posuzování učitelské práce nesmí nahlížet pouze na jeho přípravu, ale i na zdravotní stav, motivaci, charakterové vlastnosti a pracovní podmínky.

Při srovnání výzkumů Šimoníka a Bendla, je podle Bendla (1997, s. 62) patrné, že učitelům činí největší problémy školní kázeň. V tabulce je zřejmé, že výsledky obou výzkumů se zásadně neliší.

Tab. 3 Porovnání Bendlova šetření s dotazníkovou metodou Šimoníka

Pořadí vykonávaných činností podle obtížnosti	Pedagogické činnosti	
	Stanislav Bendl	Oldřich Šimoník
1	Práce s neprospívajícími žáky	Práce s neprospívajícími žáky
2	Udržování kázně při vyučování	Udržení kázně při vyučování
3	Uplatnění individuálního přístupu k žákům	Udržení pozornosti žáka
4	Udržení pozornosti žáků	Diagnostika osobnosti žáka
5	Hodnocení a klasifikace žáků	Motivace žáků
6	Volba výchovných metod	Individuální jednání s rodiči
7	Řešení kázeňských přestupků	Vedení schůzek s rodiči
8	Motivace žáků	Adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování
9	Práce s nadprůměrnými žáky	Řešení kázeňských přestupků
10	Plnění výchovných povinností	Aktivizace žáků

Zdroj: Vlastní (2016)

„Značná shoda výsledků obou šetření panuje mezi činnostmi, jako je práce s neprospívajícími žáky, udržení jejich pozornosti, motivování žáků, řešení kázeňských přestupků, plnění výchovných povinností“ (Bendl, 1997, s. 62).

4.5 Podpora začínajících učitelů

Pro nového a nezkušeného učitele je pomoc zavádějícího učitele nezbytná. Kalhous a Horák (1996, s. 245) uvádějí, že v roce 1975 doporučilo tehdejší Ministerstvo školství (dále jen MŠ) „instrukci uvádění začínajících učitelů do praxe“. Následně MŠ vydává v roce 1977 Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol

poskytující základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků, jehož součástí je i uvádění začínajících učitelů do praxe.

4.5.1 Uvádějíci učitel

Podlahová (2004, s. 48) říká, že uvádějíci učitel je ten, ke kterému je přidělen nově nastupující učitel a pomáhá mu. Uvádějíci učitel může být dvojího typu. Může jít o člověka, který se na nového kolegu velice těší nebo o někoho, kdo si o novém učiteli myslí, že ho bude při své práci akorát zdržovat. I vedení se může zachovat ledasjak. Buď se bude u uvádějíciho učitele o nováčka zajímat, nebo dělá „mrtvého brouka“ a ani neví, jak nový učitel vůbec vypadá.

Nicméně když vše funguje jak má, začínající učitel se začlení do pracovního kolektivu velmi rychle. Přispívá k tomu právě uvádějíci učitel, který nezkušenému jedinci pomáhá v seznámení s provozem školy, při přípravě a realizaci výuky, s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy, v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči a dodává začínajícímu učiteli další informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy (Podlahová, 2004, s. 51–63).

4.5.2 Kouč

Kynck a Kynclová (2016) na svém webu uvádějí, že existuje i jiný typ pomocníka pro začínající učitele, než zavádějíci učitel a to kouč. „*Kouč je průvodcem, pomocníkem, asistentem a zrcadlem klienta*“ (Kyncl, Kyncl, 2016).

Lacina, Rozmahel a Kominácká (2016, s. 19) říkají, že kouč nemusí být zkušeným specialistou v dané profesi, nemusí být tedy učitelem. Správný kouč se ovšem na svou práci musí řádně připravit a seznámit se s profesí svých klientů.

Koučování má dvě formy. Osobní koučování slouží ke zlepšení kvality osobního života. Kouč se snaží u klienta o získání radosti, osobní uspokojení, smyslu života, pocitu naplnění a vztahové uspokojení.

Profesní koučování pomáhá zlepšit vztahy v organizaci nebo firmě, zvyšovat výkonnost a rozvíjet lidský potenciál, motivovat pracovníky, harmonizovat osobní a pracovní život, odstranit stres a zabránit vzniku syndromu vyhoření.

„*Spolupráce s Koučem dodává klientovi odvahu činit důležitá rozhodnutí, plánovat obsah, způsob i načasování změn. Posiluje sebedůvěru a schopnost sebehodnotění*“ (Kyncl, Kynclová, 2016).

4.5.3 Mentor

Pro řadu začínajících učitelů může být koučování nezbytnou podporou při prvních dnech strávených na nové škole. Větší úspěchy však sklízí mentoring.

Oproti kouči je mentor zkušený odborník v dané profesi. V učitelské profesi je mentorem zkušený učitel, říká Lacina, Rozmahel a Kominácká (20016, s. 19).

Kyncl a Kynclová (2016) dále uvádějí, že mentoring je vedení zaměstnanců zkušeným jedincem. *„Mentor je pomocník, průvodce, znalec a využívá své znalosti k tomu, aby nezkušenému učiteli (menteemu) pomáhal v osobním růstu. Mentor nehledá chyby, ale sleduje, co učitel umí a navazuje na to dalšími dovednostmi“* (Kyncl, Kynclová, 2016).

Mentor pomáhá menteemu v několika oblastech: nabízí podnětné nápady, pomáhá zvýšit jeho sebevědomí, podněcuje profesionální chování, konfrontují negativní chování a postoje, učí příkladem, umožňuje růst výkonu, vysvětluje fungování organizace, stojí na straně svých mentee v krizových situacích, nabízí odborné a zkušené rady, podněcuje k dosažení stanovených cílů a pomáhají v kariéře (Kyncl, Kynclová, 2016).

„Koučováním se rozvíjí obecné kompetence, mentor rozvíjí kompetence specifické“ (Kyncl, Kynclová, 2016).

5 Praktická část a výsledky práce

5.1 Metodologie průzkumu

Následující část obsahuje metodologický postup zpracování praktické části bakalářské práce.

5.1.1 Průzkumný problém, cíl a průzkumné otázky

Cílem praktické části bakalářské práce je identifikovat problémy, se kterými se setkávají začínající učitelé a zjistit, jak tyto problémy řeší. Aby byly cíle práce naplněny, formulovala jsem si tyto průzkumné otázky:

1. Jaké jsou problémy učitelů na začátku jejich profesní dráhy?
2. Kdo pomáhá začínajícím učitelům se zvládnutím jejich problému?
3. Jakým způsobem začínající učitel buduje vztah se žáky?
4. Jak začínající učitel udržuje kázeň ve třídě a buduje vlastní autoritu?
5. Jak začínající učitel hodnotí a motivuje žáky?

5.1.2 Průzkumný soubor

Průzkumný soubor, tedy respondenty mého průzkumu, jsem vybírala v souladu s tématem práce. Byli jimi vybráni začínající učitelé středních odborných škol Jiho-moravského kraje a Kraje Vysočina s délkou praxe do pěti let.

Své respondenty jsem získávala stěží. Nejprve jsem e-mailem kontaktovala střední školy. Ve zprávě jsem se představila a uvedla školu, na které studuji. Dále jsem zmínila důvod, proč školu oslovuji a svůj záměr se získanými informacemi.

Převážná většina oslovených kontaktních osob středních škol uvedlo, že začínající učitele na své škole nemají, další část odpověděla, že škola se slučuje s jinou a učitele propouští. Třetí část oslovených neodepsala vůbec a tři školy odpověděly pozitivně. Kontaktní osoby, které pozitivně odpověděly, jsem slušně požádala o e-mail začínajícího učitele. S ním jsem již individuálně řešila místo, čas a průběh plánovaného rozhovoru. Tímto způsobem jsem získala 2 respondenty.

Při své pedagogické praxi jsem se zeptala přímo zástupkyně ředitele, zda na dané škole nepůsobí začínající učitelé, získala jsem 2 respondenty. Celkem se mi tedy podařilo získat čtyři respondenty.

Tab. 4 Údaje o respondentech

Označení respondenta	Délka učitelské praxe	Pohlaví	Aprobace	Věk	Místo působení
Respondentka Karešina	do 4 let	Žena	Kuchař, číšník	28	Brno
Respondentka Lada	do 1 roku	Žena	Kadeřnice	25	Třebíč
Respondentka Jana	do 2 let	Žena	Sociální služby	26	Jihlava
Respondentka Sandra	do 3 let	Žena	Kosmetička	26	Jihlava

Zdroj: Vlastní (2016)

5.1.3 Vstup do terénu

Konkrétní účastníky rozhovoru jsem kontaktovala e-mailem, který jsem získala od pracovníků školy, na které respondenti působí. Ve zprávě jsem uvedla záměr své práce a požádala jsem je o účast na rozhovoru. Zdůraznila jsem, že získané údaje budou v práci zpracovány anonymně, že náš rozhovor budu nahrávat na diktafon a získané informace budu doslovně přepisovat a využívat. Po souhlasu s těmito podmínkami jsme si domluvili místo a termín setkání.

Rozhovory byly realizovány pouze na pracovištích, kde respondenti působili. Jednalo se o rozhovory buď přímo v kabinetu učitele, nebo v běžné třídě. Podle Švašíčka a Šed'ové (2007, s. 76) jsem ve svém průzkumu zastávala roli cizince. To znamená, že jsem jako neznámý člověk jednorázově vstupovala do cizího prostředí, získala jsem potřebné informace a následně jsem odcházela. Omezení, se kterým jsem počítala, byly časové možnosti respondentů, proto jsem se vždy snažila přizpůsobit. Rozhovory trvaly od 30 do 45 minut. Samotná délka rozhovorů se dále opírala o zkušenosti učitele. Dalším faktorem byla osobnost respondenta, některý byl výřečný, jiný ne.

První rozhovor probíhal s paní Ladou. Schůzku jsme měly domluvenou na jedné škole v Třebíči. Byla to škola, kterou jsem neznala, paní Lada mi dala své soukromé telefonní číslo. To jsem ocenila při cestě na danou školu, protože mě tak mohla Paní Lada navigovat. Při tomto rozhovoru jsem byla velice nervózní a nejis-

tá, ale při dalších jsem byla klidnější. Respondentky byly velice ochotné a milé, což mi pomáhalo zbavit se nervozity.

5.1.4 Průzkumné metody a analýza dat

Sběr získaných dat proběhl pomocí metody polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory jsem nahrávala na diktafon a následně doslovně přepisovala. Rozhovor je metoda, která se využívá ke sběru dat v kvalitativním výzkumu, jako další označení se používá termín hloubkový rozhovor. Ten zpravidla probíhá mezi jedním badatelem a jedním účastníkem výzkumu (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 159).

Pro kvalitativní výzkum je typické, že účastníků je nižší počet, přinášejí ovšem hlubší poznání zkoumaných jevů (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211–212). Analýzu dat jsem provedla metodou otevřeného kódování. *„Kódování představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Text je rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“* (Švaříček a Šed'ová, 2007, s. 211).

V přepsaných rozhovorech jsem tedy hledala stejná nebo podobná sdělení, která jsem označila kódem a zvýraznila barevným fixem. Tyto kódy jsem dále kategorizovala podle specifik konkrétních kódů.

5.1.5 Limity průzkumu

Již před prvním rozhovorem jsem věděla, že mě při zpracovávání praktické části budou čekat určité limity. Švaříček a Šed'ová (2007, s. 13.) uvádějí, že data získaná v kvalitativním výzkumu nejsou zobecnitelná a jsou platná pouze pro vlastní výzkumný vzorek. Pravdivost výpovědí respondentů nemusí být také vždy stoprocentní. Otevřeně mluvit o pracovních problémech nemusí být vždy každému příjemné. Mnozí jedinci mohou toto téma vnímat jako citlivé a při sdělování informací mohou být uzavření nebo dokonce lhát, proto jsem se snažila navodit příjemnou atmosféru a vždy vyhovět respondentům ať už v čase, tak místě setkání.

Dále jsem zvažovala etické aspekty svého průzkumu. Respondentů jsem se ptala, zda jim nevadí, že náš rozhovor budu nahrávat na diktafon. Po souhlasu jsem zdůraznila, že jejich odpovědi zpracované v bakalářské práci budou uvedeny anonymně. K získaným údajům jsem umožnila přístup pouze své vedoucí bakalářské práce, abych zachovala etičnost vůči respondentům. Respondenti s navrženým postupem souhlasili.

5.2 Výsledky průzkumného šetření

Následující část obsahuje kategorie, které vznikly z výpovědí respondentů otevřeným kódováním. Výsledkem průzkumného šetření jsou problémy, se kterými se začínající učitelé setkávají a jak je řeší. Druhou částí je zjištění, kdo a co začínajícím učitelům pomáhá, v čem je to přínosné a co začínající učitele v jejich práci brzdí.

Tab. 5 Problémy začínajících učitelů a jejich řešení

Reflektované problémy začínajících učitelů	Řešení
Nedostatečná vysokoškolská příprava	Samostudium
	Dohledávání informací
Mezigenerační vztahy	Férové jednání
Budování vztahu se žáky	Projev zájmu o žáky
Kázeň, autorita, pozornost	Pochvala
	Nastavení pravidel
	Dodržování pravidel
Příprava na výuku	Spolupráce s uvádějícím učitelem
Hodnocení	
Motivace	Samostatná práce
	Praktické ukázky
	Zajímavosti
	Úkoly navíc
	Finanční odměna

Zdroj: Vlastní (2016)

Z průzkumu vyplynulo, že respondenti mají problémy s mezigeneračními vztahy a s tím spojené rozdílné pohledy na výuku, s kázní, motivací, hodnocením a s přípravou na výuku. Objevila se i nedostatečná vysokoškolská připravenost, kterou začínající učitelé řeší samostudiem a dohledáváním informací. Aby začínající učitelé měli s žáky dobré vztahy, snaží se o ně projevovat zájem a chtějí žáky lépe poznat. Pro motivaci se osvědčila samostatná práce žáků, praktické ukázky, zajímavosti z daného oboru, úkoly a známky navíc, a finanční odměna.

Tab. 6 Přínosy a brzdy podpůrných prostředků

Podpůrné prostředky	Přínosy pomoci	Brzdy
Uvádějící učitel	Šetří čas	Stres
Hospitace	Usnadnění přijetí	Nervozita
Sdílení kabinetu	Opora, rada	Osobnost uvádějícího učitele
Podpora kolegů	Uvědomění role	Kolegiální vztahy

Zdroj: Vlastní (2016)

Začínající učitelům pomáhají při jejich práci podpůrné prostředky, jako jsou spolupráce s uvádějícím učitelem, hospitace, sdílení kabinetu se zkušeným kolegou a jejich podpora. Tyto faktory začínajícím učitelům šetří čas, usnadňují jejich přijetí a identifikaci s novou rolí, jsou jim oporou a získávají cenné rady. Nevýhodami, které práci začínajících učitelů brzdí, jsou počáteční stres, nervozita

5.3 První pocity

Na základě analýzy získaných dat vyplynulo, že začínající učitelé při nástupu do povolání pociťovali nervozitu a strach. Respondentka Kateřina uvedla: „*S obrovskou nervozitou z vystupování jsem bojovala několik týdnů. Pak si ale člověk na vystupování před lidmi zvykne*“. Paní Kateřina cítila největší nervozitu z vystupování před žáky, byla nejistá a klepal se jí hlas. Aby se nebála vystupovat před třídou, výuku si zkoušela doma před zrcadlem nanečisto. Respondentka Jana měla strach z přijetí, zda žáky zaujme, uvedla: „*Bála jsem se, jací budou mí žáci, jak se ke mně budou chovat, co když je nezaujmu*“. Respondentka Sandra uvedla podobnou odpověď, byla nervózní z neznámého a obávala se reakcí žáků a jejich přijetí nové učitelky.

Respondentka Lada o prvních dojmech uvedla: „*Nejvíce si vybavuji pocit, kdy jsem třídu po první hodině opouštěla. Odcházela jsem s pocitem, že nám spoustu věcí zapomněli říct*“. Tímto chtěla Lada říci, že jí vysoká škola dokázala teoreticky připravit, ale už opomněli spojit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi.

Z rozhovorů plyne, že první pocity začínajících učitelů jsou nervozita, strach z nového prostředí, z vstupování do třídy před plnou třídou žáků, kteří upřeně zírají na nováčka. Začínající učitel si dále osvojuje nové role, on jako učitel a s tím související přijetí od žáků a svých kolegů. Další změnou, která nastává po vstupu do učitelského povolání, je zodpovědnost a to nejen za sebe, ale hlavně za žáky. S tím

souvisejí obavy, které zmizí až praxí. Začínající učitelé si po nástupu do povolání uvědomují nedostatečnou vysokoškolskou přípravu na povolání.

5.4 Obavy začínajících učitelů

Každý jedinec, který vstupuje do nového zaměstnání, čelí obavám a strachu. U učitelského povolání je tomu také tak.

Vašutová (2002, s. 58) zmiňuje, že začínající učitelé vstupují do nového povolání s obavou, že nebudou schopni vykonávat všechny povinnosti, které od nich bude tato profese vyžadovat.

Ze získaných informací od respondentů vyplynulo, že začínající učitelé mají největší obavy z nového prostředí a z nepřijetí žáky.

5.4.1 Obavy z prvotní interakce se žáky

Respondenti uvedli, že se obávali prvního výstupu před třídou, jak zmínila i paní Sandra: *„Byla jsem nervózní z neznámé situace, jak budou žáci reagovat, jak mě přijmou, jak budou v hodině spolupracovat atd. Pak když do dané třídy jdete poněkoli káté, tak už ty děcka máte v merku a víte co od nich očekávat. Nejhorší je přece jenom ta první hodina když nevíte co a jak“.*

Paní Jana měla obavu, že ji třída nepřijme a budou dělat naschvály, uvedla: *„Bála jsem se, že mě žáci nepřijmou, přece po první hodině u nich nemůžu mít autoritu, říkala jsem si. Opak byl pravdou, s žáky jsme měla od první chvíle skvělý vztah“.*

Z realizovaného průzkumu vyplývá, že se respondenti mají obavy z nového prostředí, z vystupování před třídou

5.4.2 Obavy spojené s chováním žáků

Řešit kázeňské problémy a udržet si ukázněnou třídu je další problém, se kterým se začínající učitelé potýkají během svého povolání.

Na problematiku obav týkající se kázně a pozornosti reagovala Paní Kateřina následovně: *„Bála jsem se, aby mě žáci respektovali a brali vážně, že budou ve třídě pokřikovat, hrát si s telefonem a budou drzí“.*

Dotazovaní dále zdůraznili, že žáci v hodině používají a manipulují s mobilními telefony. Paní Lada k problematice řekla: *„V mých školních letech se po třídě posílaly papírky se vzkazy. Dnešní děti si mezi sebou po třídě posílají SMSky, nedávají pozor a když se na něco zeptám tak ani neví, na co se ptám“.*

Učitelé a nejen ti začínající se setkávají s vulgarismy a s drzým jednáním ze strany žáků. Paní Sandra uvedla: „*Stává se to výjimečně, že žáci prohodí nějaké to sprosté slovo, když už k tomu dojde, stačí pouhé napomenutí. Nemám s tím problém, že by žáci útočili na mou osobu. Jak jsem říkala, k žákům mám věkově blíž, než ke kolegům, asi proto mě tak berou. Ale asi jsme měla štěstí na žáky a máme velice dobrý vztah s příjemnou atmosférou*“.

Respondenti uvedli, že se v určitých případech musejí potýkat s nekázní a nepozorností žáků. Ta bývá způsobena moderními technologiemi, nejčastěji mobilní telefon. Učitelé tyto situace řeší napomínáním žáků, což v mnoha případech není efektivní řešení. Prevencí proti nepozornosti, je kvalitně sepsaná příprava výuky naplněná aktivitami, kdy žák nemá šanci a čas koukat do mobilu. Důležitý je i pohyb po třídě, který se může začínajícím učitelům zpočátku zdát nepřírozený.

Vulgární vyjadřování a drzé jednání respondenti neuvedli jako zásadní problém, ale je třeba nastavit pravidla a při jejich porušení žáky upozornit na sankci.

5.4.3 Obavy z nedostatečné odbornosti

Z výzkumů uvedených v teoretické části je patrné, že začínající učitelé vstupují do povolání s dobrými znalostmi didaktiky, ale v odborných znalostech si nejsou tak jistí. Obavy začínajících učitelů z nedostatečné odbornosti je způsobena nedostatečnými vědomostmi a dovednostmi, které jsou nutné k výkonu učitelského povolání.

Paní Kateřina k problematice uvedla: „*Samozřejmě, že se bojím, že se mě žáci na něco zeptají a já nebudu vědět. Ale na škole nás učili přiznat před žáky, že něco nevíte, dohledat informace a další hodinu žákům na otázku odpovědět. Chyba je, vymýšlet si nějaké „pohádky*“.

Paní Lada popsala své obavy z odbornosti takto: „*Nebyla jsem si jistá, jestli budu umět odpovědět na všechno, co se mě budou ptát, jestli jim moje odpovědi budou stačit a jak budou reagovat. Postupně se ukázalo, že odpovídat na otázky žáků není tak složité, spíš mám problém s následným navázáním na předchozí téma*“.

Začínající učitelé uvedli, že mají obavy z nedostatečné odbornosti. U respondentů se objevují problémy s navázáním tématu po předchozím odpovídání na žákovské dotazy.

5.5 Sociální problémy

V této kapitole je popsáno, jak si začínající učitelé utvářeli vztah se žáky, co dělají pro to, aby si udrželi ukázněnou třídu a měli autoritu.

5.5.1 Vztah se žáky, kázeň ve třídě a autorita učitele

Mít pozitivní vztah s žáky, dokázat si udržet ukázněnou třídu a mít přirozenou autoritu jsou důležité dovednosti každého učitele. Začínající učitelé s těmito činnostmi mívají velké obtíže.

Paní Lada uvedla, jak řeší tuto problematiku: *„Jednám se svými žáky jako se sobě rovnými“*. Svou autoritu také podněcuje tím, že své žáky bere jako dospělé lidi a respektuje jejich časové možnosti a schopnosti, na termínech písemných prací se paní Lada snaží domlouvat. S kázní a s autoritou nemá paní Lada problém. Pokud je to třeba *„jsem nucena sáhnout k individuálnímu potrestání (doplňovačka, referát)“*, řekla paní Lada. *„Žáci vědí, že se od nich očekává odpovědnost, své úkoly nosí převážně v zadaném termínu. Svým žákům jsem i věkově blíží, než kolegové. Spojují nás společné zájmy, čteme stejné knihy, posloucháme podobnou hudbu. To se dá do hodiny také zakomponovat, žáky taková hodina baví a nemusím řešit problémy spojené s nekázní a nepozorností“*. Paní Lada používá demokratický výchovný styl. Uvědomuje si osobnosti svých žáků, zajímá se o jejich koníčky a zájmy. Žáky nebere pouze je jako děti, ale jako dospělé lidi, kteří jsou si rovni. To usnadňuje její práci v oblasti udržení kázně, pozornosti i autority.

Paní Kateřina má s udržením pozornosti žáků a s jejich kázní problém. Uvedla: *„získala jsem do péče problémové žáky (se specifickými poruchami učení a s hyperaktivitou) a proces výchovy (naučit žáky určitým pravidlům) bude chvíli trvat“*. Kateřina dále uvedla, že u žáků, které výuka baví a mají o ni zájem, není třeba kázeň a pozornost vynucovat a vyžadovat, u těchto žáků prostě je. Svou autoritu paní Kateřina buduje individuálně, *„někdo potřebuje tvrdou ruku a neustále hlídat, jiný vyžaduje chválu a potřebu důvěry“*. Paní Kateřina byla nucena používat rozdílné výchovné styly z důvodu různosti osobností žáků

Paní Sandra vztah se žáky budovala otevřeným přístupem a perfektní znalostí svého oboru. Sandra uvedla: *„Vnímám se jako otevřený člověk, který s žáky rád prohodí vtípek pro uvolnění nálady ve třídě. Žáci vědí, že je vždy ráda vyslechnu a poradím s jakýmkoliv problémem“*. Svou autoritu Sandra získala vzájemným respektováním názorů a férovým jednáním, kázeňské problémy shledává pouze u neprosívajících žáků a u žáků, kteří nejeví o učivo zájem.

Paní Jana má kladný vztah k žákům. „*Se žáky jsme si společně stanovily pravidla žádoucího chování, která se snažíme všichni dodržovat, včetně mě. Naše vztahy jsou teprve na začátku, ale na dobré úrovni. To že daná pravidla dodržuji i já, podporuji tak tím svou autoritu, k žákům se chovám přátelsky a otevřeně, zároveň vědí, co si mohou a nemohou dovolit*“, řekla paní Jana. Při výuce dále paní Jana dbá na individuální zvláštnosti každého žáka a na specifika konkrétní třídy, snaží se přizpůsobit výuku tak, aby vyhovovala všem. Výhodou paní Jany je úroveň komunikačních dovedností a schopnost vnímat sociální vztahy mezi žáky. Tím se k žákům dostává blíž a oni tak v paní Janě cítí důvěru, proto má s žáky kladný vztah, kde fungují nastavená pravidla.

Začínající učitelé řeší problematiku kázně a autority tak, že respektují své žáky a mají k nim přátelský vztah, dodržují nastavená pravidla a férové jednání. To přispívá i k budování vztahu se žáky.

5.6 Didaktické problémy

V této kapitole jsou zahrnuty problémy spojené s plánováním výuky, hodnocením a motivací žáků.

5.6.1 Motivace žáků

Problém spojený s učitelskými začátky je správná motivace žáků. Žáci by měli být na výuku vnitřně nastartováni, chtít se učit novým věcem a mít radost z učiva. Respondentky uvedly, že se snaží své žáky motivovat praktickými příklady z praxe a zdůrazňují, jak žáci nové poznatky využijí v praktickém životě. Na všechny žáky ovšem neplatí stejný metr. Neprospívající žáci a žáci, kteří nejeví o učivo zájem, uznávají motivaci pouze finanční. Určité smluvní podniky, kam žáci docházejí na praxi, své žáky odměňují drobnou peněžní částkou. Takto motivovaní problémoví žáci na praxi dochází, ale už neplní všechny své povinnosti.

Paní Lada motivuje žáky takto: „*Snažím se oceňovat jejich práci známkami navíc. Když se jim nedaří věnovat se jim, dát možnost opravit si známku. Velké ohlasy mají hlavně dobrovolné úkoly. Záleží také na tématu a oblibě předmětu. Už mám vytipováno, co kterého žáka baví a je pro mne snazší připravit konkrétní hodinu*“. Paní Lada motivuje žáky formou klasifikace. Za dobré známky se žáci budou více snažit a spolupracovat.

Paní Kateřina vnímá jako účinnou motivaci finanční odměnu. *„Odborný výcvik probíhá na smluvních zařízeních, v provozu kuchyně restaurace, motivace, která zde probíhá, jsou peníze za odpracované hodiny. Problémoví žáci nemají s docházkou problém, aby dostali ty peníze, ale už neplní své povinnosti“*. Paní Kateřina své žáky nemotivuje. Účinnou motivaci vidí ve finanční odměně, kterou žákům vyplácí potencionální zaměstnavatel.

Šumavská (2010) říká, že při motivaci je pro žáky důležitá pochvala, kladné hodnocení, aktivní zapojení do výuky, aktuality daného oboru a diskuse. Toto tvrzení potvrzuje to, že dotazovaní vidí důležitost v aktivizačních metodách, v zajímavé, odborné a profesionální výuce, a v kladném hodnocení svých žáků. Paní Jana říká: *„Při přípravě na výuku dbám na to, abych žákům přinesla inovaci ve svém oboru. Osvědčilo se mi při motivaci spojení znalostí a dovedností s využitím v praktickém životě (praktické ukázky, zajímavosti, samostatná práce a pozitivní hodnocení). Stačí malá slovní pochvala a u žáků to funguje. Někteří učitelé jedou pouze podle učebnice a žáky taková hodina nebaví, vždy je třeba nachystat si něco navíc“*.

Při motivaci musí učitelé čelit problémům spojených s nezájmem žáků o předmět, či celé vzdělání. Při motivaci se snaží uvádět příklady z praxe a zajímavosti. Začínajícím učitelům se osvědčily známky navíc a převažující pochvala. Na externích pracovištích platí na žáky, kteří nejeví a výuku zájem, motivace finanční, kterou dostávají od smluvních podniků.

5.6.2 Organizace výuky a její příprava

Respondenty průzkumu tvoří začínající učitelé odborného výcviku. Někteří z nich působí na externích pracovištích například v provozu restaurace a zabývají se spíše výchovou, než vzděláváním. Paní Kateřina k tomuto uvedla: *„Mé postavení ve vyučovacím dni je takové, že řeším kázeňské problémy, absenci, učím pracovní morálce a zodpovědnosti“*.

Paní Lada plánuje přípravu na výuku tak, aby žáci měli větší možnost samostatné práce, uvedla: *„Snažím se, aby žáci měli v hodině stejně nebo více prostoru. Snažím se je vést, dávat podněty a ptát se“*. Paní Jana se také snaží, aby žáci pracovali spíše samostatně, řekla: *„Žáky na začátky odborného výcviku motivuje a dále už pouze přídím a kontroluji, aby práci dělali správně“*. V takto naplánované výuce pracují žáci spíše samostatně, paní Lada má prostor pro kontrolu dodržování technologických postupů a tak má čas na případnou instruktáž.

Příprava na výuku je velice časově náročná činnost. Právě délka přípravy je podmíněna výukovými cíly, konkrétním vyučovacím předmětem, či oborem, kvalitou učebních materiálů a samozřejmě zkušeností učitele.

Dotazovaní začínající učitelé zmínili, že příprava na výuku je jedna z nejsložitějších činností díky časové náročnosti. Paní Jana v této souvislosti uvedla: *„Příprava mi zabere opravdu hodně času. Snažím se být poctivá a vše si chci naplánovat a nachystat tak, aby mi nezbyl volný čas na konci hodiny nebo naopak, abych věděla, co mohu vynechat v nedostatku času. Ve výuce se všechno mění, záleží hlavně na aktivitě žáků a jejich tempu při práci. Samotná příprava mi zabere 4 hodiny, někdy i víc“*.

Kateřina k danému říká: *„Mám sice pouze poloviční úvazek, ale mám pocit, že celý volný čas věnuji přípravě. To znamená nějakých 5–6 hodin. Po vysoké jsem šla hned na mateřskou a nyní je s tím víc práce, když musím učit s takovou pauzou mezi vysokou a zaměstnáním“*.

V této souvislosti byl zmiňován i problém související s učebnicemi, o kterých Sandra dodala: *„Učebnice jsou zastaralé a neaktuální, proto mi příprava zabere asi tak 5 hodin. Vše musím dohledávat a to je opravdu vyčerpávající. S kolegy nemám dobrý vztah, protože se snažím bojovat o nové učebnice, ale oni jedou podle těch starých, a když mám žáky na odborný výcvik a oni umí z teorie staré postupy, tak moje příprava ztrácí smysl, protože je musím přeučovat ze starých postupů na nové a to není jednoduché zbavit je starých návyků“*.

Při přípravě na výuku pomáhá začínajícím učitelům uvádějící učitel. Tím začínající učitelé šetří čas a délka přípravy je kratší.

5.6.3 Hodnocení žáků

Začínající učitel se musí naučit správně provádět kontrolu a diagnostiku práce žáků a výsledků jejich učení. Hodnocení žáků v odborném výcviku se zaměřuje na odborné znalosti, vědomosti, dovednosti, návyky, tvořivé myšlení žáků, jejich zájmy, postoje a vztah k dané profesi.

Je to spousta faktorů, které musí učitel sledovat a připojit ke komplexnímu a objektivnímu hodnocení žáků. Pro mnoho začínajících učitelů je právě hodnocení a klasifikace jedna z neobtížnějších činností, které musí během svého povolání vykonávat. Vašutová (2002, s. 59) říká, že začínající učitelé neumí odhadnout přesnost hodnocení a neumí ho přizpůsobit možnostem svých žáků. Další chybou je příliš mírné hodnocení, aby žákům nebylo ublíženo.

Kateřina zmínila: „Pro mě je hodnocení obtížné v tom, že třeba žák pracuje správně, dodržuje technologické postupy, ale už nedává pozor, vše mu musím říkat třikrát, dlouho mu trvá, než něco začne dělat, ale vše má nakonec správně hotové“.

Jako problematické dále respondentky uvedly sestavování písemných testů a objektivnost ústního zkoušení. Jana dodala: „Je těžké hodnotit ústní zkoušení, protože některý student odpoví na otázky hned a z některého to musím všechno tahat, ale nakonec také odpoví správně. Oba žáci tedy zodpověděli všechny otázky, ale oba nemohu hodnotit stejně“.

Sandra k problematice řekla: „S hodnocením problém nemám. Jedu podle předem nastavených tabulek. Testy pro žáky jsem získala od kolegyně, tak nemám práci s jejich tvorbou a vymýšlením kritérií pro hodnocení“.

I v tomto případě není od věci provádět konzultaci s uvádějícím učitelem, či jiným kolegou. Pro správné hodnocení mohou posloužit i hospitace a jejich následný rozbor (Vašutová, 2002, s. 60).

5.7 Problémy spojené s provozem školy

5.7.1 Administrativa

Povinnost, která nemine žádného učitele, jsou administrativní práce, do kterých patří vedení třídní knihy a zápisy, evidence docházky žáků, vedení klasifikačních záznamů atd. Respondenti uvedli, že je pro ně administrativa časově náročná. Kateřina uvedla k problematice: „Je to škola od školy. Na jedné škole jsem se mohla v papírech doslova utopit a pro ležstra jsme neměla čas na žáky. Na této škole mi stačí opravdu to nenutnější a mohu se věnovat dětem“.

Lada uvedla: „Když jdu něco poprvé vyřizovat např. cestovní průkaz, tak celý ten proces zorientování (co mám udělat, jak to mám udělat, co mám vytisknout, co se má doložit, kam se to má zanést)“. Lada pokračovala: „Nejhorší byl začátek školního roku. Dostala jsem notebook, ale neměla jsem přístup k internetu. Všechny známky jsem do systému zadávala dodatečně, což bylo vyčerpávající. I nyní mi zabere administrativa spoustu času, který by se dal využít pro plánování výuky. Věřím ovšem, že všechny administrativní úkony mají své opodstatnění“.

Sandra k danému řekla: „Nejnáročnější je pro mě administrativa ve smyslu řešení kázeňských přestupků. Komu o tom říct, kam co zapsat, kdy navrhnout sníženou známku z chování atd.“.

Respondenti dále upozornili na velké množství přihlašovacích jmen a hesel do systémů. Jana potvrdila: „*To máte heslo do bakalářů, na objednávání obědů, heslo k počítači, pak když vám něco nejde, musíte vědět ke komu jít, kdo vám co spraví*“.

5.7.2 Materiální vybavení školy

Důležitým faktorem, který má vliv na kvalitu výuky je materiální a technické vybavení školy. Respondenti uvedli, že po nástupu do povolání nebyli z materiálního vybavení překvapeni, a že danou kvalitu pomůcek a vybavení očekávali. To potvrzuje Respondentka A, která řekla: „*Věděla jsem, že škola je starší a s vybavením bylo na takové úrovni, jak jsem předpokládala. I když musím říci, že jde vidět, že se škola snaží modernizovat zastaralé věci*“.

Respondentka B zmínila, že měla problém s výpočetní technikou a s připojením k internetu, dodala: „*Dostala jsem notebook, ale neměla jsem přístup k internetu. Všechny známky jsem do systému zadávala dodatečně, což bylo vyčerpávající. Naštěstí se vše po pár týdnech vyjasnilo. A s vybavením školy jsem byla spokojená. Se vším jsem se rychle naučila pracovat, protože jsme během studia používali obdobné pomůcky, což bylo výhodou*“.

Jinou zkušenost měla Respondentka D, která pomůcky neznala, ale našla pomoc při adaptaci na ono vybavení ve vedení školy, uvedla: „*S materiálním a technickým vybavením jsem byla spokojena. Taky jsem byla mile překvapena za vlídný přístup nadřízených ohledně pomoci s manipulací s vybavením školy, s výpočetní technikou a s objednáváním nových materiálů pro žáky pro modernizaci výuky*“.

Jak respondenti uvedli, školy se stále modernizují, což přispívá ke kvalitě výuky. Kvalitní materiální a technické vybavení a funkčnost pomůcek ocení každý učitel, což přispívá k efektivitě jeho práce.

5.8 Podpora začínajících učitelů

5.8.1 Spolupráce s uvádějícím učitelem

Mít k dispozici uvádějícího učitele je největší pomoc, která se může začínajícímu učiteli dostat. Ne každý začínající učitel tuto možnost má. Z rozhovorů vyplynulo, že ti učitelé, kteří měli k dispozici uvádějícího učitele, měli mnohem menší problémy s vykonáváním pedagogických činností nebo jejich zvládnání bylo snazší, neboť uvádějící učitel je zkušený pedagogický pracovník.

Respondentka Jana viděl přínos uvádějícího učitele v tom, že díky němu byla příprava na výuku jednodušší a rychlejší. Jana uvedl: *„Za uvádějící učitelku jsme moc ráda. Je to velice hodná a příjemná dáma, se kterou sdílím stejný kabinet, což je výhodou. Pomáhá mi v mnoha věcech, nejvíce oceňuji pomoc při tvorbě příprav, které mi nyní nezaberou více jak dvě hodiny denně“*. Jana sdílí kabinet s uvádějící učitelkou. To jí pomáhá řešit problémy ihned, spolupráce s uvádějícím učitelem Janě šetří čas a usnadňuje problémy v didaktické oblasti.

Respondentka Sandra vnímala pomoc uvádějícího učitele takto: *„Ocenila jsem pomoc při zahájení hodiny a představení mé osoby. Oproti žákům nejsem o moc let starší jak oni, díky uvádějícímu učiteli žáci rychle pochopili, že nejsem jejich spolužačka, ale učitelka, podle toho se tak také ke mně začali chovat“*. Pro paní Sandru je výhodná práce uvádějícího učitele v oblasti organizace výuky a přijetí role učitelky ze strany žáků.

„Začínající učitel se necítí být na všechno sám, pokud má uvádějícího učitele“, uvedla paní Jana, která v uvádějícím učiteli vidí oporu, díky němu ví, kam jít pro radu.

Spolupráce mezi začínajícím učitelem a uvádějícím učitelem nebyla vždy pozitivní. Nastaly i situace kdy byl uvádějící učitel pouze kritický a byt neochotný spolupracovat. Paní Kateřina řekla: *„Byla jsem v neustálém stresu, co mi zase vytkne, co udělám špatně. Do kabinetu jsem chodila se strachem. Místo neustálé kritiky by mi raději vyhovovala rada, jak se chybám vyhnout“*. O špatné spolupráci hovořila i Respondentka Lada: *„Uvádějící učitel mi dával cenné rady v mnoha oblastech, ale už se mnou neřešil kázeňské problémy žáků, byl to starý učitel a ve svých hodinách sám dělal, že nepozorné a neukázněné žáky nevidí, kázeňské problémy nechával plynout“*. Paní Kateřina vnímá nedostatky uvádějícího učitele v komunikaci a to převážně v oblasti sdělování negativní kritiky, která převažovala nad tou pozitivní. Paní Lada vidí výhody uvádějícího učitele v didaktické oblasti. Jako negativní uvádí nedostatečnou pomoc v oblasti sociální oblasti týkající se kázně žáků, uvádějící učitel měl sám problémy s udržením kázně ve třídě

Sandra měla s uvádějícím učitelem dobrý vztah, ale ostatní kolegové její práci hodnotili kriticky: *„Starší kolegové nepřijaly moje názory ohledně modernizace výuky a technického vybavení. Nebyli ochotní mne přijmout do svého kolektivu a šířili mezi sebou pomluvy. V tomto jsem ocenila uvádějícího učitele, který se mně zastal“*. Paní Sandra uvedla pozitivní funkci uvádějícího učitele v sociální oblasti, konkrétně se začleněním do pracovního kolektivu. Zároveň je zde patrný mezigenerační konflikt, což paní Sandře ztěžovalo práci.

Z rozhovorů je zřejmé, že začínající učitelé potřebují cenné rady od uvádějících učitelů, jejich chyby je však dobré sdělit konstruktivně a tak, aby se učitel neurazil a neměl strach z další kritiky. Pozitiva uvádějícího učitele jsou patrná v tom, že začínajícímu učiteli usnadňuje jeho práci a šetří čas, ztotožňuje s novou rolí, je mu oporou a předává začínajícímu učiteli cenné rady. Nevýhodami je stres, strach z osobnosti uvádějícího učitele a mezigenerační konflikty.

Důležité je utvářet kolegiální vztahy, vzájemnou podporu a životní optimismus, uvedla Vašutová (2007, s. 18). To pomáhá utvářet pozitivní klima nejen pro učitele, ale i pro žáky a jejich rodiče, kteří vejdu do školy. Právě dobré vztahy jsou faktorem ovlivňující klima ve třídě a s tím spojenou pozornost žáků a kázeň.

5.8.2 Hospitace

Hospitace jsou důležitou součástí výuky, nemusí se jednat pouze o začínající učitele, i zkušený kantor ocení cenné rady od svých kolegů. Až na jednu respondentku všichni dotazovaní začínající učitelé uvedli, že u nich hospitace probíhaly a byli pro ně užitečné v předávání zpětné vazby.

Paní Lada k problematice uvedla: *„Přínosný byl především hospitační rozbor. Učitel ve třídě dělá tolik činností najednou, že si nevšimne všech svých chyb. Je dobré proto získávat zpětnou vazbu od někoho jiného, kdo má čas pozorovat činnost učitele“*. Paní Lada zdůrazňuje při hospitaci pozitiva ve formě sdělování zpětné vazby a upozorňování na chyby at' v oblasti didaktické, tak sociální.

Paní Jana měla s hospitacemi také dobrou zkušenost, uvedla: *„Měla jsem možnost hospitanta u svých kolegů a oni hospitovali i v mé výuce. Po hospitaci probíhal hospitační rozbor. Zpětná vazba fungovala výborně, získala jsem spoustu rad a podnětů k usnadnění práce. Když vaši výuku vidí i někdo jiný, než samotní žáci, je to určitě výhodou, člověk si na základě hospitací uvědomí, jaké dělá chyby“*. Pro paní Janu je hospitace důležitou metodou pro sdělování rad a upozorňování na chyby, což usnadňuje její práci.

Paní Sandra dodala: *„Zpětná vazba formou hospitace mi vyhovovala. Byla jsem ráda, že jsem se dopustila minima chyb a že se mnou byli nadřizení spokojeni“*. Paní Sandra uvedla pozitiva hospitací v sociální oblasti, vedení školy je tak přímo v interakci se svými zaměstnanci a má přehled o jejich práci.

U zmíněné jedné respondentky hospitace neprobíhaly. Paní Kateřina k tomuto uvedla: *„Neměla jsem možnost, aby v mé hodině někdo hospitoval. Na druhou stranu mi to ani nevadilo, s uvádějící učitelkou mám skvělý vztah a byli jsme neustále v kontaktu, takže i tak zpětná vazba fungovala dobře a mám ji vlastně neustále“*. Pa-

ní Kateřina absenci hospitací nehodnotila negativně. Uvádějící učitelka byla s paní Kateřinou v neustálém kontaktu, což nahrazovalo absenci hospitací.

6 Diskuze

Začátky učitelé profese jsou složitým obdobím a vyžadují spoustu trpělivosti a podpory ze strany rodiny a vedení školy. Škola může začínajícímu učiteli poskytnout podporu ve formě uvádějícího učitele, který nováčkovi pomáhá řešit problémy a upozorňuje ho na chyby. Aby se chyby a problémy začínajících učitelů eliminovaly, je třeba vědět, jaké situace mohou nastat a jak jim předcházet.

Průzkumné šetření se zaměřilo na identifikaci problémů začínajících učitelů středních odborných škol Jihomoravského kraje a Kraje Vysočina. Touto problematikou se zabývalo mnoho odborníků například Miklovič (1972), Šimoník (1994), Bendl (1997), Kalhous a Horák (1997), Vašutová (2002, 2004), Podlahová (2004). Z jejich publikací jsem čerpala informace pro zpracování teoretické části.

Šimoník (2014, s. 8) upozorňuje na to, že v každém povolání se objevují rozdíly mezi představou a reálnou praxí. Začínající učitelé se po nástupu do svého povolání musí vyrovnávat s řadou problémům, které způsobují stres, obavy, napětí a strach. V průzkumném šetření všichni respondenti upozornili na to, že se v jejich práci určité problémy vyskytují.

Průcha (2009, s. 215) říká, že u mnohých profesí je začátečník začleňován do svého povolání postupně, u učitelé profese musí začínající učitel vykonávat všechny povinnosti od prvního dne po nástupu do povolání. Tyto rozdíly mohou u mnohých začínajících učitelů vyvolat zkratkovité jednání, dokonce může dojít k úplnému odchodu z učitelé profese.

Z realizovaného průzkumného šetření plyne, že začínající učitelé mají strach z vystupování před žáky. Začínající učitelé si uvědomují svou nejistotu v této oblasti a vědí, že své obavy zmenší díky praxi a zkušenosti, kterou získají v průběhu své práce. Paní Kateřina v této souvislosti řekla: „*S obrovskou nervozitou z vystupování jsem bojovala několik týdnů. Pak si člověk na vystupování pře lidmi zvykne*“.

Na základě prezentovaných výsledků rozhovorů lze konstatovat, že začínající učitelé vnímají jako obtížné udržení pozornosti a kázně. Účinný prostředek pro udržení kázně je dobře naplánovaná hodina, která je zaměřena na aktivitu žáků. S tím souvisí i délka přípravy vyučovací hodiny. Respondenti uvedli, že jim příprava zabere 4–6 hodin denně. Paní Jana uvedla: „*Snažím se být poctivá a vše si chci naplánovat a nachystat tak, aby mi nezbyl volný čas na konci hodiny nebo naopak, abych věděla, co mohu vynechat v nedostatku času*“. Paní Lada uvedla následující: „*Snažím se, aby žáci měli v hodině stejně nebo více prostoru. Snažím se je vést, dávat*

podněty a ptát se". V takto připravené a realizované hodině mají žáci spoustu podnětů na vlastní aktivitu a zároveň nemají čas na nekázeň a nepozornost.

Na problém začínajících učitelů spojený s kázní upozorňuje Kalhou (1986-1987) in Šimoník (1994, s. 33): „ ... činí jim potíže zvládnutí žáků po stránce kázně, zvládnutí autority, ...“.

Ve výzkumu Bendla z roku z 1997 je zmíněno, že začínající učitelé mají obtíže s činnostmi, které respondenti mého průzkumu neuvedli jako problémové. Jsou jimi např. volba vyučovacích metod, komunikace s žáky, vysvětlení nové látky, jednání s rodiči.

Shodné jsou však výsledky v oblasti práce s neprospívajícími žáky, hodnocení a klasifikace, motivace žáků, řešení kázeňských přestupků. V souvislosti s prací s neprospívajícími žáky uvedla paní Kateřina: „získala jsem do péče problémové žáky a proces výchovy (naučit žáky určitým pravidlům bude chvíli trvat. ... řeším kázeňské problémy, absenci, učím pracovní morálce a zodpovědnosti“.

Z rozhovorů vyplynulo, že respondenti mají obavu z nedostatečné odbornosti. Průcha (2009, s. 42) říká, že čeští začínající učitelé mají teoretické znalosti na dobré úrovni, ale v praxi je nedokážou uplatnit. Miklovič (1972, s. 791–792) toto potvrzuje a říká, že začínající učitelé neumí tyto teoretické poznatky dostatečně využít.

Součástí učitelské práce je i administrativa, kterou respondenti shledávají jako obtížnou. Výhodné by bylo zaškolení budoucí učitele v oblasti školní administrativy například v průběhu studia na vysoké škole.

Uvádějící učitel je důležitá osoba pro každého začínajícího učitele, který měl možnost s ním spolupracovat. Nováčkovi poskytuje zpětnou vazbu, pomoc například v oblasti zmíněné administrativy, přípravy na výuku a kázně. Z realizovaného průzkumu plyne, že začínající učitel potřebuje zpětnou vazbu pro uvědomění si svých chyb a pro jejich předcházení a odstranění.

S materiálním a technickým vybavením byli respondenti spokojeni. Respondenti si všímali postupné modernizace školy, což přispívá k efektivitě jejich práce.

Musím zmínit i limity práce a to, že získané výsledky jsou pouhým subjektivním hodnocením z pohledu začínajících učitelů. Je nutné se zamyslet, do jaké míry tento subjektivní pohled odráží reálnou zkušenost. Pedagogické činnosti nemusí být začínajícím nezkušeným učitelem hodnoceny objektivně. Dále je třeba brát v potaz i zobecnitelnost zjištěných výsledků kvůli malému průzkumnému vzorku.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

Z teoretické vyplývá, že začínající učitelé přicházejí do výkonu svého povolání s dobrými teoretickými znalostmi, ale už nevědí, jak jich využít při své praxi. Toto zjištění se potvrdilo i na základě analýzy dat. Doporučením je, aby na vysokých školách s pedagogickým zaměřením probíhalo více praxe.

Aby začínající učitel věděl, jak vést hodinu, je třeba si dělat písemnou přípravu na každou vyučovací hodinu. Hansen (2015) dodává, že příprava a plánování pomáhá k dobrému načasování celé výuky a dá se tak i předcházet tomu, že při výuce zbudou prázdné minuty nebo naopak nezbude čas na to, hodinu dokončit. Příprava také slouží k předcházení chyb v další výuce. Do příprav je dobré psát poznámky a postřehy z konkrétních vyučovacích hodin. Podlahová (2009, s. 79) uvádí, že příprava je nezbytnou pomůckou každého učitele. Čím je učitel zkušenější, tím pečlivěji si výuku plánuje.

Problém, který se vyskytuje na každé škole, je kázeň a autorita. Pokud chce začínající učitel, aby jeho žáci byli ukáznění, měl by si uvědomit, že ne každá verbální aktivita žáka, je napadením učitelovy osoby. Může se pouze jednat o výraz žákovy osobnosti, jeho kritické a kreativní myšlení nebo specifický smysl pro humor. Závažné přestupky proti autoritě a kázni je třeba řešit (Podlahová, 2004, s. 41).

Pro získání autority platí, že každá aktivita ve výuce musí mít pevně daná pravidla a řád, který budou respektovat jak žáci, tak i učitel. Zároveň je dobré si nastudovat školní řád, který je závazný i pro učitele. Pokud učitel požaduje, aby žáci dodržovali pravidla, musí to být právě on, kdo půjde příkladem a dohodnutý řád nesmí porušit (Revingerová, 2009). To může zpochybnit učitelovu autoritu, kterou by pak velice obtížně získával zpět.

U respondentů se objevily rozdíly mezi představami a reálnou praxí. Podlahová (2004, s. 46–47) říká, že *„učitel by neměl zoufat. Raději by se měl ptát kolegů a dívat se na realitu, která se prolíná okolo něj. Na druhou stranu může začínající učitel zjistit, že je na svou profesi dobře připraven a bude ho bavit již od prvního nastupu do školy“*.

U paní Sandry nastal problém s výměnou rozdílných názorů na výuku s kolegy. Revingerová (2009) zdůrazňuje, že by se začínající učitel měl do pracovního kolektivu zařadit co nejdříve. Noví kolegové jsou jak podporou, tak zdrojem pro předání zkušeností a rad. Začínající učitel by se měl chovat vstřícně, komunikativ-

ně a měl by být zvědavý. Dále by měl aktivním přístupem získat co nejvíce informací, rad a zkušeností. Hlavně musí začínající učitel zůstat sám sebou a nehrát si na něco, co není (Podlahová, 2004, s. 63). Možná lepší začlenění do pracovního kolektivu by v případě paní Sandry předešlo špatným vztahům na pracovišti.

Aby se předešlo problémům spojených se stížnostmi rodičů na učitelovu výuku, je třeba si veškeré materiály zálohovat. Hansen (2015) říká, že zálohované materiály se mohou vždy hodit. Mohou sloužit jako pomůcka pro další výuku nebo jako důkaz při nečekaném konfliktu například s rodiči. Do zálohovaných materiálů je dobré psát poznámky a vlastní reflexi, která může sloužit jako pomůcka.

Podlahová (2004, s. 113) jako další doporučení uvádí, že začínající učitel by se měl již na začátku své praxe zaměřit na vlastní reflexi. Správné reflexi nestačí pouze správná technika kladení otázek, ale i znalost lidských vlastností, psychických kvalit a postojů pro zlepšení vlastního výkonu. Svou reflexi si může začínající učitel psát přímo do konkrétní přípravy dané vyučovací hodiny.

Co se týká pomoci začínajících učitelů, je třeba zmínit funkci uvádějícího učitele. Uvádějící učitel začínajícímu učiteli pomáhá v mnoha ohledech, proto je dobré využívat jeho znalosti a vnímat jeho postřehy, rady a zkušenosti. Mentor může novým učitelům posílit sebedůvěru a sebevědomí (Hansen, 2015).

Důležité je poznat i prostředí a okolí školy. Pokud začínající učitel před začátkem školního roku prozkoumá interiér školy, rozložení tříd a školní pozemky, jeho orientace po školní budově bude určitě snazší (Revingerová, 2009).

Dalším z problémů začínajících učitelů je formulační neobratnost, učitelské „nehody“. Učitel by měl brát určité situace s humorem a naučit se smát spolu se žáky. Také si může některé perly zapisovat a na setkání s vystudovanými absolventy na tyto zážitky zavzpomínat, doporučuje Podlahová (2004, s. 45–46). Učitel se musí připravit na to, že stát se může cokoli kdykoli, proto by se měl vždy zachovat správně a s nadhledem.

Bakalářská práce obsahuje zajímavé a přínosné rady pro předcházení a řešení problémů, se kterými se setkávají začínající učitelé na začátku jejich profesní kariéry. Zjištěné poznatky mohou být výhodné pro studenty pedagogických fakult a pro začínající učitele, uvádějící učitele nebo zkušené experty, dále i pro ředitele škol a vysokoškolské vyučující, kteří připravují učitele na své budoucí povolání.

8 Závěr

Bakalářská práce se zabývá poznatky o problémech začínajících učitelů. Cílem práce bylo zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé středních odborných škol setkávají.

V teoretické části jsem se věnovala charakteristice základních pojmů, vymezila jsem pojem začínající učitel, popsala jsem profesní start učitelů a zmínila jsem stadia profesního vývoje učitelů. V bakalářské práci jsem popsala problémy začínajících učitelů, se kterými se po vstupu do učitelského povolání setkávají. Na začátku profesní dráhy učitelů se může vyskytnout pomoc ve formě uvádějícího učitele, mentora či kouče. Tyto pojmy jsem v práci také vymezila. U respondentů byla nabídnuta pomoc pouze ve formě uvádějícího učitele.

Praktickou část bakalářské práce jsem zpracovala pomocí analýzy polostukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli středních odborných škol, jejichž pedagogická praxe nepřekročila pět let. Cílem praktické části bylo identifikovat problémů začínajících učitelů a zjistit, jak tyto problémy řeší.

9 Seznam použité literatury

- BENDL, Stanislav. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*. 1997, roč. 47, č. 1, s. 54–64.
- BENDL, Stanislav. Které charakteristiky učitele podporují kázeň žáků. *Pedagogika*. 2002, roč. 52, č. 3, s. 346–363.
- BLÁHA, Ondřej. *Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy*. Praha. 2014. Bakalářská práce. Univerzita Karlova v Praze. Jarmila Mojžíšová.
- ČADÍLEK, Miroslav a Aleš LOVEČEK. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2005.
- DYTRTOVÁ, Radmila. Příprava učitele v kontextu současných změn rolí učitele. In: SANDANUSOVÁ, Anna, et al. *Příprava učitelů v kontextu současných změn ve vzdělávání*. Tribun EU: EDUCO, 2010, s. 7–12. ISBN 978-80-7399-149-4.
- EDUin [online]. Praha: EDUin, o. p. s., 2015, 4. 3. 2015 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/clanky/carla-hansen-top-10-tipu-pro-zacinajici-ucitele/>
- HUNTER, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. 101 s. ISBN 80-7178-220-3.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- KALHAUS, Zdeněk a František HORÁK, K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*. 1997, roč. 46, č. 3, s. 245–255.
- KLEMENT, Bohumil. Jaká je nynější příprava učitelů. *Komenský*. 1969, roč. 94, č. 3, s. 175–180.
- KYNCL, Libor a Beata KYNČLOVÁ. *Kaučování: individuální kaučing je školství i mimo ně*. In: *PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Meata Kynclová, lektor, kouč, mentor* [online]. Hustopeče [cit. 2019-01-20]. Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/koucovani---individualni-koucing-ve-skolstvi-i-mimo-ne/>
- KYNCL, Libor a Beata KYNČLOVÁ. *Mentoring pro školy*. In: *PhDr. Libor Kyncl, Mgr. Meata Kynclová, lektor, kouč, mentor* [online]. Hustopeče [cit. 2019-01-20].

- Dostupné z: <http://www.liborkyncl.estranky.cz/clanky/koucovani---individualni-koucing-ve-skolstvi-i-mimo-ne/>
- LACINA, Libor, Petr ROZMAHEL a Jitka KOMINÁCKÁ. *Příručka mentoringu: Posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal, 2016, 201 s. ISBN 978-7485-067-7.
- LUKÁŠOVÁ, Hana. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: teorie, výzkum praxe*. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003. 306 s. ISBN 80-7042-272-6.
- MAN, František, et al. Problémy žáků ve škole z pohledu učitelů: pokus o českou adaptaci dotazníku. *Pedagogika*. 1997. roč. 46. č. 4, s. 346–354.
- MIKLOVIČ, Ernest. Aktuální problémy mladého učitele. *Jednotná škola: časopis pre otázky pedagogickej teórie, praxe a psychológie*. 1972, roč. 24, č. 9, s. 779–793.
- PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: analýza učitelské profese*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 124 s. Pedagogické studie.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RAVINGEROVÁ, Julie. *Z učitelského blogu: začínající učitelé a jejich první dny ve škole*. In: *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2009, 9. 8. 2009 [cit. 2016-01-05]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/3296/Z-UCITELSKÉHO-BLOGU-ZACINAJICI-UCITELE-A-JEJICH-PRVNI-DNY-VE-SKOLE.html/>
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 94 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠUMAVSKÁ, Gabriela. *Jak a čím motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti*. In: *Kurikulum S* [online]. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. 2010. [cit. 2016-02-05]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>

- ŠVAŘÍČEK, Roman. *Narativní a sociální konstrukce profesní identity učitele experta* [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2009 [cit. 2016-03-20]. Dizertační práce. Dostupné z: http://is.muni.cz/th/12302/ff_d/SVARICEK_Narativni_a_socialni_konstrukce_profesni.pdf
- ŠVAŘÍČEK, Roman et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. vyd. Praha: Univerzita Katlova, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-807-2903-253.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.

Přílohy

Příloha č. 1 – ukázka rozhovoru

T = tazatel, R = respondent

T: Vzpomenete si, jaký jste měla pocit, když jste poprvé vstoupila do třídy?

R: Nervozita. Ale nejvíce si vybavuji pocit, když jsem třídu po první hodině opouštěla. Odcházela jsem s pocitem, že nám spoustu věcí zapomněli říct.

T: Vyjmenujte prosím obtíže, které máte, jako začínající učitel.

R: Orientace po budově. Vždy jsem se obávala, zda jsem něco nezapomněla zapsat, zařídit, jestli jsem vše udělala správně.

T: Vyskytl se ve vaší práci i jiný problém?

R: Administrativa. Když jdu něco vyřizovat (např. cestovní průkaz), tak celý ten proces zorientování se, co mám udělat, jak se to má udělat, co se má vytisknout, co se má doložit, kam se to má zanést.

T: Ještě nějaké administrativní povinnosti Vám dělají problém?

R: Administrativa obecně zabere mnoho času, který by se dal využít pro plánování výuky. Nevidím však do „zákulisí“ této problematiky. Věřím, že všechny administrativní úkony mají své opodstatnění.

T: Než jste nastoupila do zaměstnání, jaké jste měla o práci představy a jak vidíte realitu?

R: Překvapila mě časová náročnost. Trávím nad přípravami mnohem více času, než jsem očekávala.

T: Kolik času Vám teda příprava zabere?

R: To záleží na tématu, ale obvykle tak 4 hodiny.

T: Když jsme u té přípravy, jak probíhá vaše hodina?

R: Žáky na začátky odborného výcviku motivuje a dále už pouze přidím a kontroluji, aby práci dělali správně.

T: Jakým způsobem motivujete žáky a máte s motivací problém?

R: Myslím, že se mi to daří bez problémů. Kladné ohlasy měly hlavně dobrovolné úkoly. Nečekala jsem, že o ně bude takový zájem. Snažím se pravidelně oceňovat jejich práci. Když se jim nedaří, věnovat se jim, dát jim možnost opravit si známku.

T: Jak vnímáte Vaši schopnost zaujmou žáky?

R: Záleží na tématu. Už mám vytipováno, co kterého studenta baví a je tedy snazší připravit hodinu „na míru“. Většina tříd, ve kterých vyučuji, si udělala z toho, že jsem jim věkově blíže, přednost. Spojují nás podobné zájmy, čteme podobné knihy, posloucháme podobnou hudbu. To se dá do hodin zakomponovat.

T: A co autorita, jak tu jste budovala?

R: Lidským přístupem. Jednám se studenty jako se sobě rovnými. Chovám se k nim jako k dospělým lidem. Respektuji jejich časové možnosti a schopnosti. Tzn., že mají možnost se se mnou domlouvat na termínech písemek. Na druhou stranu vědí, že se od nich očekává jistá zodpovědnost

T: Vyskytl se u vás problém s kázní žáků?

R: Většinou není třeba si ji vynucovat. Jen ve výjimečných případech jsem nucena sáhout k individuálnímu potrestání.

T: Jak vnímáte své postavení ve vyučování?

R: Snažím se, aby studenti měli v hodině stejně, nebo i více prostoru než já. Snažím se spíše vést, dávat podněty, ptát se.

T: Jak jste budovala vztah ke svým žákům, měla jste v této oblasti nějaké problémy?

R: Jak jsem již zmiňovala výše, snažím se ke svým studentům chovat jako k rovnocenným partnerům. Na všem se domluvit, nedělat si vzájemně naschvály. Také se o ně snažím zajímat. Myslím, že když má učitel na chodbě dozor a nahlédne do třídy, tak pro něj není nijak náročné zeptat se třídy, jak se má, jaký má den, jak dopadla písemka, To samé když je fronta na obědě. Nepředbíhat, stoupnout si do řady a prohodit se studenty pár slov. Projevit zájem. Zdánlivá maličkost, která má pozitivní vliv na vztahy.

T: Činí Vám v této oblasti nějaký problém?

R: Množství studentů. Ne všem se lze věnovat individuálně, i když bych tak činila ráda.

T: Probíhaly ba začátku vaší kariéry hospitace?

R: Ano, proběhla jedna hospitace. Přínosný byl především hospitační rozbor. Učitel ve třídě dělá tolik činností najednou, že si nevšimne všech svých chyb. Je dobré občas získat zpětnou vazbu od někoho jiného, kdo má čas pozorovat činnost učitele.

T: A byl Vám přidělen uvádějící učitel?

R: Ano byl. Začínající učitel se necítí být na vše sám. Má oporu, ví kam jít pro radu.

T: Jak jste spokojená s materiálním vybavením školy?

R: S vybavením školy jsem spokojená. Během studia jsme využívali obdobné pomůcky.